

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования
Кафедра теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями
здоровья

**Развитие пространственной ориентировки у детей старшего
дошкольного возраста с нарушением зрения в игровой деятельности**

Выпускная квалификационная работа
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Профиль «Специальная дошкольная педагогика и психология»

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой:
д. ф. н., профессор Кубасов А. В.

дата подпись

Исполнитель:
Креницына Полина
Александровна
обучающийся БД-41 группы

подпись

Научный руководитель:
к. п. н., доцент Сабуров
Владимир Викторович
кафедра теории и методики
обучения лиц с ограниченными
возможностями здоровья

подпись

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ОСОБЕННОСТИ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ.....	7
1.1. «Пространственная ориентировка» в психолого-педагогической литературе.....	7
1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.....	13
1.3. Особенности развития пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.....	20
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ.....	23
2.1. Диагностический инструментарий для изучения сформированности пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.....	23
2.2. Характеристика пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.....	28
2.3. Результаты экспериментального изучения сформированности пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.....	31
ГЛАВА 3. РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	39
3.1. Подбор дидактических игр и упражнений, направленных на развитие пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.....	39

3.2. Организация и проведение коррекционно-развивающей работы по развитию пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения посредством дидактических игр и упражнений.....	44
3.3. Анализ результатов динамики развития пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения в игровой деятельности.....	46
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	56
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	59
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	64
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	67
ПРИЛОЖЕНИЕ 3.....	68
ПРИЛОЖЕНИЕ 4.....	69
ПРИЛОЖЕНИЕ 5.....	73
ПРИЛОЖЕНИЕ 6.....	77

ВВЕДЕНИЕ

Пространственная ориентировка – это умение человека в каждый момент времени правильно представлять себе пространственное соотношение окружающих предметов и своё положение относительно каждого из них.

Пространственная ориентировка осуществляется на основе пространственных представлений, которые в свою очередь формируются за счёт зрительного восприятия пространства.

С помощью зрения опознаются основные признаки, характеризующие предметный мир – форма, величина, цвет, разнообразие цветовых оттенков, световые отражения; устанавливаются пространственные отношения между предметами, оцениваются расстояния, направление, воспринимается перспектива.

При значительном снижении зрения или его отсутствии появляются ограничения в ориентировке в пространстве и окружающей среде, трудности передвижения, общения и обучения.

Недостатки в развитии пространственной ориентировки, существующие у детей с нарушением зрения, в дальнейшем могут оказать влияние на их самостоятельность и активность во всех сферах жизни. Недостаточность пространственных представлений у детей с патологией зрения выражается в нарушении схемы тела. Они затрудняются в понимании предлогов и наречий, отображающих пространственные отношения.

Из этого следует, что пространственная ориентировка – одна из актуальных и сложных проблем, входящих в сферу социальной адаптации детей с нарушением зрения. Обусловлено это тем, что успешность интеграции человека со зрительной патологией в значительной степени зависит от его умения самостоятельно ориентироваться в пространстве.

Исследованием пространственной ориентировки у детей дошкольного возраста занимались такие ученые, как В. С. Сверлов, Ф. Н. Шемякин, Е. Н. Подколзина, Л. И. Плаксина, Л. А. Дружинина и другие.

Объектом исследования является пространственная ориентировка детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

Предмет – развитие пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

Цель работы – повысить эффективность коррекционно-развивающей работы по развитию пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

Достижение данной цели предполагает решение следующих *задач*:

1. Анализ психолого-педагогической и методической литературы по вопросам сформированности ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

2. Планирование, организация, проведение и анализ результатов изучения уровня сформированности ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

3. Подбор дидактических игр и упражнений, направленных на развитие пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

4. Организация и проведение коррекционно-развивающей работы по развитию пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения посредством дидактических игр и упражнений.

5. Анализ результатов динамики развития пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения в игровой деятельности.

С целью изучения сформированности пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения было проведено экспериментальное исследование. База исследования – Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение – детский сад

компенсирующего вида № 369, находящийся по адресу: г. Екатеринбург, ул. Мамина-Сибиряка д. 35. В экспериментальном исследовании участие приняли 8 детей с нарушением зрения подготовительной группы.

Работа состоит из введения, трёх глав, заключения, списка использованной литературы (40 источников) и приложений (6 наименований); общий объем работы 80 страниц печатного текста; работа иллюстрирована 9 таблицами и 8 рисунками.

ГЛАВА 1. ОСОБЕННОСТИ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

1. 1. «Пространственная ориентировка» в психолого-педагогической литературе

Пространство является формой существования всего материального, не зависящей от сознания людей, объективная реальность [40].

А. А. Люблинская, определила три вида знаний о пространстве:

- 1) определение удалённости предмета и его месторасположения;
- 2) распознавание направлений пространства;
- 3) отображение пространственных взаимоотношений между предметами.

При этом она охарактеризовала восприятие пространства как процесс деятельного взаимодействия человека и окружающей реальности [21].

Как указывает Б. Г. Ананьев: «Восприятие пространства является интермодальной ассоциацией, образующейся из взаимодействия разных анализаторов наружной и внутренней среды человека» [2].

Другими словами, восприятие пространства представляет собой трудный процесс, в котором взаимодействие чувственных и мыслительно-речевых элементов обеспечивает реальное отображение качеств и отношений пространства.

Ориентировка в пространстве основывается на непосредственном восприятии пространства и словесном обозначении пространственных характеристик (месторасположения, удалённости, пространственных взаимоотношений между объектами) [1].

Т. А. Муссейибова описала четыре этапа развития у детей дошкольного возраста понимания пространства:

- на *первом этапе* ребёнок выделяет контактно близкие к нему предметы, не выделяя при этом само пространство;
- на *втором этапе* ребёнок уже активно пользуется зрительной ориентировкой, границы воспринимаемого пространства расширяются и выделяются отдельные участки;
- *третий этап* охарактеризовывается увеличением количества выделенных участков в пространстве, ребёнок начинает осмысленно воспринимать отдалённые предметы;
- на *четвёртом этапе* ребёнок уже ориентируется в разных направлениях, определяет местоположение объектов в их взаимосвязи и обусловленности, происходит целостное отражение пространства [22].

И если на первом этапе восприятие характеризуется дискретностью, когда объекты воспринимаются отдельно друг от друга и от пространства, то позднее формируется осознание пространства в комплексе с объектами, пребывающими в нем.

Таким образом, процесс отображения пространства и ориентации в нем у детей происходит от нерасчленённого восприятия выделением единичных предметов вне пространственных связей к постепенному вычленению, а затем и интегрированию, сближению рядом расположенных, и далее полному дискретно - непрерывному осмысливанию целостности пространства [23].

Н. Я. Семаго выделила уровни представлений о пространстве:

Первый уровень – пространственные представления о своём теле;

Второй уровень – пространственные представления о взаимосвязи внешних предметов и тела (по отношению к своему телу);

Третий уровень – уровень вербализация представлений о пространстве;

Четвёртый уровень – языковые представления (пространство языка) [34].

Практическим выражением пространственных представлений является пространственная ориентировка.

В. С. Смерлов даёт следующее определение пространственной ориентировке: «Это способность человека в каждый момент времени безошибочно представлять себе пространственное соотношение находящихся вокруг объектов и своё положение сравнительно любого из них» [33].

Таким образом, под ориентировкой в пространстве понимают умение разбираться в обстановке окружающего пространства. Уметь ориентироваться в пространстве это значит уметь распознавать размер и форму этого пространства, размер и форму предметов, его заполняющих, пространственное их расположение и собственное положение относительно каждого из них.

С медицинской точки зрения ориентировка в пространстве – это способность человека определять своё местонахождение и характер передвижения в пространстве сравнительно линии горизонта, вектора силы тяжести и окружающих предметов. Пространственная ориентировка представляет собой одно из важнейших условий взаимодействия организма с окружающим миром. В основе ориентации в пространстве находится функциональное системное взаимодействие зрительного, вестибулярного, проприоцептивного, интероцептивного и прочих анализаторов [3].

По способу восприятия пространства, можно выделить:

- ориентировку при помощи остаточного зрения,
- ориентировку при помощи слуха,
- ориентировку при помощи осязания,
- ориентировку при помощи обоняния,
- ориентировку при помощи других видов чувствительности.

По характеру пространства ориентировка делится на два типа: ориентировка в микропространстве и ориентировка в макропространстве.

Ориентировка в микропространстве – это восприятие и анализ находящегося вокруг пространства и объектов, с которыми человек напрямую взаимодействует во время какой-либо деятельности. *Ориентировка в макропространстве* – это восприятие и анализ пространства за границами зоны прямого взаимодействия. Макроориентировка происходит в большом открытом пространстве, сопряжена с изменением места наблюдения [26].

А. Г. Литвак определяет ориентацию в пространстве как процесс установления человеком своего месторасположения посредством системы отсчёта [18].

Ориентация – это процесс определения собственного расположения на местности или направления своего пути по сравнению со сторонами горизонта и объектами, являющимися ориентирами на этой местности. Ориентир – искусственный или естественный объект, который не изменяется в пространстве и во времени [26].

Как уже было сказано, ориентировка в пространстве является процессом практического применения пространственных представлений, среди которых для ориентировки в большом пространстве особо значимую роль играют топографические представления.

Ф. Н. Шемякин в своих исследованиях описал топографические представления как представления о местности, появляющиеся на базе восприятия и локализации предметов в пространстве [39].

Как отметил Г. А. Литвак, топографические представления являются собой сложную совокупностью образов памяти, в которых отображается форма, величина, удалённость предметов и направление, в котором они находятся по отношению к какой-либо точке отсчёта [18].

Способность к ориентировке в пространстве определяет способность человека охарактеризовывать собственное местонахождение в нем на основании избранной им системы отсчёта с учётом трёхмерности пространства. Точкой отсчёта может быть собственное тело или любой объект из окружения человека.

А. Р. Лурия выделил три направления своевременного и полноценного развития ориентировки в пространстве:

1. Развитие моторных функций, которые дают возможность ребёнку рассматривать находящееся вокруг пространство и перемещаться в нем.
2. Формирование предметных действий для постижения пространственных характеристик объектов и определения пространственных отношений между ними.
3. Овладение речевой системой для вербального выражения пространственных характеристик объектов и отношений между ними, придание обобщённости сложившимся представлениям [19].

Т. С. Комарова, В. В. Гербова, описали четыре периода развития пространственной ориентировки:

1. В возрасте с 3-4 лет дети начинают понимать слова: впереди - сзади,верху - внизу, слева - справа, на, над - под, верхняя - нижняя полочка;
2. В возрасте 4-5 лет дети способны различать направления перемещения от себя: направо, налево, вперёд, назад, вверх, вниз, могут дифференцировать левую и правую руку;
3. В 5-6 лет дети обозначают словами своё месторасположение среди предметов и людей, а также расположение одного предмета по отношению к другому;
4. К 7 годам дети уже могут самостоятельно и в полном объеме ориентироваться в пространстве и на листе бумаги в клетку [31].

Е. И. Щербакова утверждает, что к завершению дошкольного возраста ребёнок должен овладеть:

- способом расчленённого восприятия плоскости;
- простыми способами анализа ограниченного пространства;
- умением активно действовать в границах воспринимаемой плоскости;
- умением воспринимать "малое пространство" и действовать в его пределах [40].

Т. А. Мусейибова отмечает, что наиболее эффективно осуществлять работу по развитию пространственных представлений у детей дошкольного возраста через игровую деятельность по следующим разделам:

1. Ориентация «на себе»; овладение «схемой собственного тела»;
2. Овладение и использование словесной системы отсчёта по основным пространственным направлениям: вперёд – назад, вверх – вниз, направо – налево;
3. Определение месторасположения объектов в пространстве «от себя», когда исходная точка отсчёта закрепляется на самом субъекте;
4. Определение собственного местоположения в пространстве («точки стояния») касательно всевозможных объектов, точка отсчёта при этом локализуется на другом человеке или на каком-либо предмете;
5. Распознавание пространственной размещенности предметов относительно друг друга;
6. Описание пространственного местоположения предметов при ориентации на плоскости, т. е. в двухмерном пространстве; определение их размещенности сравнительно друг друга и по отношению к плоскости, на которой они находятся;
7. Ориентировка на листе бумаги [23].

Развитие пространственных отношений в расположении предметов «на себе», «от себя», «от другого объекта» происходит в период дошкольного возраста. Показателем развития пространственных представлений у детей, может служить постепенный переход от использования ребёнком системы с фиксированной точкой отсчёта «на себе» в младшем дошкольном возрасте, к системе со свободно перемещаемой точкой отсчёта «на других объектах» в старшем дошкольном возрасте

1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения

Зрение имеет особую значимость в жизни человека, в частности при ориентации в окружающей реальности и осуществлении многочисленных сторон жизнедеятельности. Именно зрение доставляет наибольшую часть всей внешней информации.

С помощью зрения человек различает главные показатели, описывающие предметный мир – форма, величина, цвет; определяются пространственные связи между предметами, оцениваются дистанции, направления, воспринимается перспектива.

При снижении зрения или его отсутствии появляются ограничения в ознакомлении с окружающей действительностью, пространственной ориентации, затруднения перемещения, общения и обучения. Таким образом, нарушение зрения обуславливает весь ход психофизического развития человека.

Нарушение зрения связано с нарушением главных зрительных функций, таких как центральное зрение, периферическое зрение, светоощущение, цветовое зрение и бинокулярное зрение.

Категория детей с различными нарушениями зрения весьма разнообразна и неоднородна как по остроте центрального зрения, так и по характеру офтальмологических заболеваний [28].

Для детей с нарушением зрения так же как и для нормально видящих характерны общие закономерности развития: конкретная последовательность стадий созревания психики; наличие сензитивных периодов в становлении высших психических функций; последовательность формирования психических процессов; роль деятельности в психическом развитии, речи - в формировании высших психических процессов; ведущая роль обучения в психическом развитии **[Ошибка! Источник ссылки не найден.]**.

У существенной части детей, имеющих дефект зрения, снижение остроты зрения исправляется оптическими средствами. В этих случаях их зрительные способности не имеют ограничений и происходит процесс нормального развития. При отсутствии непрерывной комплексной медико-психолого-педагогической поддержки нарушение зрения у детей данной категории может нарастать.

Другая группа детей с нарушением зрения оказывается в обстоятельствах неполного восполнения дефекта зрения за счёт оптической коррекции или её отсутствия при полной слепоте. Эта часть детей причисляется к детям с ограниченными зрительными возможностями, в результате которых нарушается ход их нормального развития и которым нужна особая коррекционная психолого-педагогическая помощь.

К таким детям с нарушением зрения относятся:

- слепые с полным отсутствием зрения и дети с остаточным зрением, при котором острота зрения равна 0,05 и ниже на лучше видящем глазу;
- слабовидящие со снижением зрения от 0,05 до 0,2 на лучше видящем глазу с очковой коррекцией;
- дети с косоглазием и амблиопией [28].

У слепых и слабовидящих детей преобладающей причиной возникновения глазных заболеваний является врождённая патология глаз, недоразвитие зрительной системы на фоне общего соматического ослабления здоровья.

Фактором врождённой патологии зрения может быть наследственный фактор, определяющий возникновение катаракты, глаукомы, патологии сетчатки, атрофии зрительного нерва, близорукости и др.; иногда причин, обуславливающих снижение зрения, может быть несколько.

Одной из общераспространённых причин понижения зрения являются собой аномалии рефракции: дальнозоркость, близорукость, астигматизм, косоглазие. Косоглазие и образующаяся на его фоне амблиопия, являются часто встречающимися нарушениями зрения.

Факторами врождённых заболеваний и аномалий развития органа зрения могут быть изменения внешней и внутренней среды: всяческие болезни матери во время беременности: грипп, другие вирусные заболевания, усиление хронических заболеваний [28].

Л. С. Выготский, исследуя закономерности психического созревания детей при разнообразных типах аномалий, выделил общие специфические закономерности, проявляющиеся при всевозможных типах патологий. Он описал, что факторы, вызывающие аномалии, ведут к появлению главного нарушения в психической деятельности, которое определяется как первичное, и как следствие - к специфическим изменениям всего психического созревания ребёнка, что выражается в развитии вторичных, третичных и т. д. нарушений психической деятельности. Им также была отмечена закономерность, общая для всех детей с дефектами развития, а в частности: трудности во взаимодействии с социумом, нарушение взаимосвязей с находящимся вокруг миром [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

Общие закономерности, присущие для развития всех категорий детей с дефектами, проявляются также в специфике речевого общения и моторных нарушениях, проявляющихся в различных формах в зависимости от типа аномалии. присутствие первичных и вторичных нарушений значительно уменьшает информацию, получаемую детьми от внешнего [14].

На психическом развитии ребёнка с нарушением зрения оказывает влияние время возникновения зрительной патологии и степень нарушения зрения, наличие и серьёзность иных нарушений здоровья, а также эффективность лечения и психолого-педагогической коррекции, ситуация в семье и др. Чем раньше появляется дефект и чем больше степень зрительного нарушения, тем примечательнее может быть нарушено психическое развитие вторично, даже если первоначально ребёнок обладал лишь нарушением зрения и не имелось никакой сочетанной патологии. У слабовидящих детей появляются те же трудности в развитии, что и у слепых, но наименее

проявленные. Ситуация осложняется тем, что многие лица с нарушениями зрения как раз первоначально обладают и другими нарушениями здоровья.

Становление познавательных процессов детей с нарушенным зрением имеет особенности и отличается от развития этих же процессов у нормально развивающихся сверстников.

Осязательное восприятие осуществляет компенсаторную функцию, но при этом имеет необходимость в систематическом коррекционном воздействии, так как опаздывает в развитии характеристик детей с нормативным развитием. В процессе чувствительного восприятия дети оказываются способными определять лишь единичные свойства предметов, не объединяя их в целостный образ. Это приводит к замедлению процесса развития предметной осязательной перцепции.

Зрительное восприятие нарушено. Патологии зрения приводят к тому, что зрительное восприятие правильно отображает лишь отдельные, часто второстепенные свойства и качества объекта. Из-за этого образы искажаются, и часто не соответствуют действительности.

Большая часть слабовидящих детей испытывает проблемы в развитии навыков письма и чтения.

Снижена быстрота и активность восприятия, его полнота и точность.

Слуховое восприятие – его значимость увеличивается при совершенной или неполной потере зрения. При помощи звуков представляется возможность ориентации в окружающем пространстве, распознавать людей и объекты.

Тактильные ощущения – из-за потери зрения значительно увеличивается активность рук. Вследствие температурной чувствительности кожи лица, рук, тотально слепые дети по теплоотдаче объектов могут оценивать их месторасположения, устанавливать уровень жидкости в сосуде, расположение солнца.

Кинестезические ощущения (мышечно-суставные, отображают быстроту и точность передвижения в пространстве, пространственные признаки) – при врождённой или обрётённой слепоте восприимчивость

кинестизического анализатора не доходит до нормы. При недостатке зрения человек принимается использовать длину руки, размер кисти, как мерки. А также длину шага при ходьбе для установления расстояний.

Вибрационные ощущения – выполняют роль ориентации в окружающем пространстве. Благодаря вибрационному ощущению устанавливают наличие преград на пути. Выполняет компенсаторную функцию.

Внимание – Л. И. Солнцева утверждает, что чуть ли не все характеристики внимания слепого ребёнка, в частности активность, направленность, широта, переключаемость, устойчивость и т. д. имеют на себе воздействие зрительного нарушения. Тем не менее не теряется возможность к формированию внимания до уровня детей с нормативным развитием [36].

Частичность и фрагментарность образов восприятия воздействует на процессе переключения внимания, оказывает большое влияние на объем и устойчивость.

Процесс *развития представлений* в силу несовершенства восприятия замедлен и не достигает дифференцированности. Присутствует обрывочность, ограниченность представлений об находящемся вокруг мире.

Воображение – его качество находится в зависимости от богатства запаса представлений. дефициты сформированности воображения детей со зрительной патологией обнаруживаются в низком уровне оригинальности образов, их фантазии, подражательности и в скудости и несамостоятельности замысла.

Процессы памяти слепых и слабовидящих затруднены и обладают особенной спецификой протекания запоминания, сохранения, узнавания. Но общие особенности памяти у слепых и слабовидящих, как и у зрячих, остаются одними и теми же.

Из числа отличительных черт процесса запоминания слепых и слабовидящих (малый объём и скорость) А. Г. Литвак определяет и недостаточную осознанность запоминаемой информации. Бедность логической памяти он объясняет дефектами восприятия и обуславливает

несовершенствами мышления (разница между понятием и его конкретным содержанием; отсюда трудности с мыслительными операциями анализа и синтеза, сравнения и т.д.). Но запоминание информации, обладающей смысловыми связями, происходит у дошкольников с нарушением зрения довольно успешно.

Замедленное развитие процесса запоминания у слепых и слабовидящих учёные поясняют дефицитом наглядно-действенного опыта.

Однако у слепых лучше сформирована *слуховая память*. Они быстрее осмысливают предложения на иностранном языке и вдобавок лучше устанавливают источник звука.

Сильные нарушения зрения отрицательно отражаются на формировании *наглядно-действенного мышления* слепого и слабовидящего ребёнка. Для дошкольников данной категории характерна низкая познавательная активность. несовершенства в становлении мышления оказывают влияние на темпы развития наглядно-образного мышления. Ограниченность представлений, их частичность и схематизм усложняют процесс оперирования вторичными образами в процессе мышления.

Словесно-логическое мышление в наименьшей степени находится в зависимости от патологического фактора, потому что происходит с опорой на понятия с различной степенью обобщённости, большая часть которых не обладает образным содержанием, а только вербальным аналогом. Вербализм опасен для слепого ребёнка тем, что знание преподносится ему в готовом виде, у него нет возможности чувственной опоры употребляемых им понятий, в итоге уменьшается понимание и уровень познавательных интересов.

Речь считается условием компенсации. На формирование речи оказывает влияние уменьшенный круг общения ребёнка с нарушением зрения. У дошкольников со зрительной патологией обнаруживается множество не характерных возрасту речевых оборотов (речь развивается в 1,5-2 года), смысл которых они не всегда понимают. Это делает речь излишне формальной и бедной по содержанию. замечается разница между словом и образом.

Выделяются проблемы в произносительной стороне речи при артикулировании ряда звуков, постановка которых требует визуального контроля. В общем речь остаётся в наибольшей степени сохранной стороной психического развития слепого ребёнка и может осуществлять регуляторную и коммуникативную функции [35].

Таким образом внушительное ограничение или тотальное отсутствие зрительных ощущений, восприятий, представлений в области чувственного познания удерживает возможности развития образов воображения, памяти, а также психологических систем, их структур, связей, функций и отношений внутри этих систем. Протекают качественные изменения системы взаимосвязей анализаторов, появляется особая специфика в развитии образов, понятий, речи, в соотношении образного и понятийного в мыслительной деятельности, в ориентации и мобильности в пространстве и т. д. Существенные перемены происходят в телесном развитии - нарушается точность движений, их интенсивность, делается специфичной походка и другие моторные акты.

Следственно, у ребёнка создаётся своя, особая психологическая система, качественно и структурно не совпадающая ни с одной системой ребёнка с нормативным развитием, так как она содержит в себе процессы, пребывающие на разных уровнях формирования из-за воздействия на них первичного дефекта, а также и его коррекции на основе становления новых компенсаторных путей развития. Это демонстрирует, что и межфункциональные связи у детей с патологией зрения исполняются тоже иначе, специфично.

Поэтому формирование и развитие психологической системы детей, имеющих нарушенное зрение, естественно сопряжено с коррекционной работой, проводящейся с ними, и с выработкой у них компенсаторных процессов, начиная с раннего детства.

1.3. Особенности развития пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения

Дети дошкольного возраста со зрительной патологией характеризуются особенностями психофизического становления, что выражается в малой двигательной активности, трудностях развития моторной сферы. Это вызывает у детей проблемы в ориентации в пространстве и дефициты в её формировании ограничивают в будущем их самостоятельность и активность во всех сферах деятельности. Дети данной категории (преимущественно с глубокими зрительными нарушениями) самопроизвольно не в состоянии овладеть умениями ориентировки в пространстве, а имеют необходимость в систематичном целенаправленном обучении [30].

Недостатки в формировании пространственной ориентировки, имеющиеся у детей с нарушением зрения, в перспективе могут оказать влияние на их самостоятельность и активность во всех без исключения сферах жизни. неполноценность пространственных представлений у дошкольников с нарушением зрения проявляется в нарушении схемы тела. Они испытывают трудности в понимании предлогов и наречий, отображающих отношения пространства. Таким образом, пространственная ориентировка – одна из важных и сложных проблем, входящих в сферу социальной адаптации детей с нарушениями зрения.

Л.И. Солнцева в своих исследованиях показала, что развитие представлений у детей с патологией зрения происходит в замедленном темпе и информативно беднее, чем у детей с сохранным зрением. При зрительной ориентации в находящемся вокруг пространстве процессы анализа и синтеза проходят у детей рассматриваемой категории так же, как и у нормально видящих детей. Сначала они выделяют единичные признаки и свойства, определяющие объект, делают попытки к анализу, сравнению их, а затем делают вывод, но на этом и завершается сходность [36].

Л.И. Плаксина также отмечает, что в итоге нарушения зрительных функций снижен зрительный контроль, отсюда ошибки определения детьми формы, величины, пространственного положения предметов [28].

Рассмотрим подробнее, что характерно для пространственной ориентировки каждой категории детей дошкольного возраста с нарушением зрения.

У *слепых детей* отмечается страх перед передвижением в пространстве. Обусловлено это тем, что у детей, не развитая ходьба. Это значит, что они имеют необходимость в непрестанной помощи окружающих, т. е. ходят за руку или при поддержании взрослых. Во время самостоятельного передвижения в пространстве слепой ребёнок напряжён, его движения неуверенны и скованны. Ребёнок должен во время ходьбы направлять все свои усилия и внимание на то, чтобы не наткнуться на что-нибудь, чтобы не упасть, не удариться и т. д. В результате у него появляется страх самостоятельного передвижения, он не проявляет желания узнать, что находится вокруг.

Следует учитывать, что в категорию *слепые* входят не только тотально слепые, но и дети, имеющие разнообразную степень остаточного зрения, существование которого, обуславливает характерные черты их ориентировки в пространстве. неспособность слепого ребёнка с остаточным зрением использовать его при передвижении также существенно затрудняет, замедляет развитие его возможностей самостоятельно ориентироваться в пространстве.

Слабовидящим детям характерно переоценивание своих зрительных способностей, что негативно отражается на успешности их самостоятельной ориентации в пространстве, так как они полагаются на неправильные, неполные визуальные образы.

Дошкольники этой категории охарактеризовываются искажённым восприятием предметов и их расположения в пространстве, обусловленным низкой остротой зрения и существующими у существенной доли детей нарушениями других зрительных функций (например, цветового зрения, поля зрения, характера зрения).

Дети дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией составляют особую категорию детей с нарушением зрения. Нарушение глазодвигательных функций у детей с косоглазием и амблиопией порождает ошибки при определении ими таких пространственных показателей предметов как форма, величина, объём. Монокулярный характер зрения детей усложняет реализацию разнообразных ориентировочных действий с объёмными объектами. Особые затруднения у детей рассматриваемой категории вызывает определение удалённости предметов «от себя». Сложность заключается в том, что соизмерение дистанции при монокулярном зрении не даёт возможность детям рассчитать, насколько отдалены предметы, на каком расстоянии от них они расположены [30].

Следует отметить, что детям дошкольного возраста с нарушением зрения всех категорий характерно неспособность получать информацию о пространстве с опорой на сохранные анализаторы (слух, осязание, обоняние, двигательнo-тактильная чувствительность и т. д.) и пользоваться её в самостоятельной практической ориентации.

Дошкольники с нарушением зрения всех категорий охарактеризовываются незначительным запасом предметных и пространственных представлений, неумением обозначать в речи воспринимаемые признаки и направления пространства, что так же обуславливает их затруднения в ориентации в пространстве.

У существенной части детей отмечаются также нарушения микро- и макро-координации движений, что делает их пространственную ориентировку замедленной и неточной.

Таким образом обозначение проблемы пространственной ориентировки у детей с нарушением зрения различных категорий обуславливает содержание и этапы обучения, что следует учитывать при планировании коррекционно-развивающей работы.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

2.1. Диагностический инструментарий для изучения сформированности пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения

Цель констатирующего этапа экспериментального исследования состояла в определении уровня сформированности пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

Для изучения сформированности пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения используются методы исследования: наблюдение, беседа и педагогический эксперимент.

Методики исследования: «Словесная ориентировка» (По Л. И. Плаксиной), «Практическая ориентировка» (По Л. И. Плаксиной), «Пространственно-арифметический диктант» (По Е. К. Вархотовой, Н. В. Дятко, Е. В. Сазоновой).

Для диагностики сформированности пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения в данном исследовании применялись следующие методики:

1) *Методика «Словесная ориентировка»* (По Л. И. Плаксиной) [32].

Цель: определить наличие умения понимать и использовать в собственной речи словесные обозначения пространства и пространственных отношений.

Используемый материал: карточка с девятью изображениями, карточка с шестью цветными карандашами, 9 предметных картинок, сюжетная

картинка комнат), карточка с изображением предметов в перспективе (Приложение 1).

Методика включает в себя 6 типов заданий:

- 1) «Покажи свою правую, левую руку, ногу, ухо и т.д.»
- 2) Предъявляется карточка с изображениями животных: «Где находится собака, кролик, кошка и т.д.»
- 3) Показывается карточка с цветными карандашами: «Где находится синий, красный и т.д.»
- 4) На плоскости стола при помощи специальных держателей размещается по 3 картинки – 3 раза. Выясняются пространственные отношения между предметами, расположенными вертикально.
- 5) Предъявляется сюжетная картинка комнаты: «Расскажи, где что находится в комнате».
- 6) Предъявляется картинка с изображением предметов в перспективе: «Расскажи, что находится ближе от тебя, дальше».

Ответы ребёнка обобщаются и переводятся в баллы от 1 до 3:

3 балла – ребёнок использует относительно точные обозначения пространства, соотносит с рядом находящимися объектами;

2 балла – ребёнок использует приблизительные обозначения, опираясь только на объекты, находящиеся рядом (соотнесение то с плоскостью, то с предметами);

1 балл – ребёнок при ответе использует указательные жесты и слова «тут», «вот», «здесь», соотнесение не определяется.

2) Методика «Практическая ориентировка» (По Л. И. Плаксиной) [32].

Цель: определить наличие представлений о микроплоскости и микропространстве и умение практически ориентироваться на основе этих представлений, использовать схему.

Используемый материал: лист бумаги, карандаши, игрушки, схема с контурным изображением предметов (Приложение 2).

Методика состоит из 4 заданий:

1) Нарисовать геометрические фигуры по словесным указаниям: «Нарисуй на листе бумаги: в центре – круг; слева – квадрат; выше круга – треугольник; ниже – прямоугольник; над треугольником – 2 маленьких круга; под прямоугольником – маленький круг».

2) Расставить игрушки в шкаф с тремя полками по словесному указанию: «На среднюю полку в левый угол посадить мишку. На нижнюю, в середину поставить матрёшку и т.д.». После назвать местоположение.

3) Рассказать о местоположении окружающих предметов относительно самого ребёнка: «Встань в центре комнаты и расскажи, что находится слева, справа, впереди, сзади от тебя».

4) Выполнить действия с предметами ориентируясь по схеме: «Посмотри на схему и расставь предметы на столе в соответствии со схемой. Расскажи о местоположении каждой игрушки».

В ходе выполнения этих заданий ребёнку нужно проявить навыки ориентировки по словесному указанию, узнать и назвать предметы, наполняющие пространство комнаты и показать умение действовать используя схему.

Оценка результатов:

3 балла – ребёнок понимает инструкции, выполняет правильно соответствующие действия при работе на микроплоскости и микропространстве, пользуется при описании пространственного положения двумя ориентирами (плоскость и предметы на ней; объекты ориентиров и точка отсчёта), правильно используя словесные обозначения. Соотносит практические действия со словом, схемой, различает удалённость.

2 балла – ребёнок испытывает трудности в соотнесении действия со словом и схемой, имеется необходимость в расчленении инструкции на поэтапные действия, присутствуют ошибки при ориентировке на микроплоскости листа и стола, в ориентировке в микропространстве, при описании использует ориентир на плоскость.

1 балл – у ребёнка отсутствуют взаимосвязи между словом, схемой, действием, не определяет удалённость на глаз, при ответах использует приблизительные или указательные слова и жесты.

3) *Методика «Пространственно-арифметический диктант»*
(По Е. К. Вархотовой, Н. В. Дятко, Е. В. Сазоновой) [4].

Цель: определить наличие у ребёнка умения ориентироваться в пространстве (вправо, влево, вверх, вниз), умения действовать по правилам, понимать устную инструкцию и удерживать её в памяти.

Используемый материал: таблица с девятью клетками (Приложение 3).

Ребёнку необходимо выполнить движения по клеточкам по инструкции педагога:

1) Посмотри, здесь нарисована девочка. Если она из своей клеточки пойдёт вправо на одну клеточку то, где она окажется? Что она там найдёт? Сколько?

2) Дальше она из этой клеточки пойдёт вверх тоже на одну клеточку. Где она окажется? Сколько у неё теперь стало морковок?

3) Теперь она идёт на одну клеточку влево. Где она теперь будет? Сколько теперь у неё морковок?

4) Девочка идёт ещё на одну клеточку влево. Где она окажется теперь? Здесь зайчик попросил у неё 2 морковки. Сколько у неё их осталось?

5) Она идёт ещё на одну клеточку вниз. Где она окажется? Сколько у неё теперь морковок? Что-нибудь изменилось?

6) Девочка идёт вниз. Кого она встретила? Она отдаёт ему 2 морковки. Сколько у неё их осталось?

Ребёнок может следить пальчиком, куда идёт девочка.

Оценка результатов:

3 балла – ребёнок правильно выполнил 5-6 действий из 6 возможных.

2 балла – ребёнок правильно выполнил 3-4 действия из 6 возможных.

1 балл – ребёнок правильно выполнил 1-2 действия из 6 возможных.

После проведения всех методик подсчитывается количество баллов, набранных ребёнком и выводится средний показатель. Таким образом определяется уровень развития пространственной ориентировки у ребёнка старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

Критерии уровней:

Низкий уровень – 1 – 1,6 балл

Средний уровень – 1,7 – 2,3 балла

Высокий уровень – 2,4 – 3 балла

Характеристика уровней:

Низкий уровень – ребёнок плохо ориентируется в схеме собственного тела, в пространстве с точкой отсчёта «от себя», не разбирается в пространственных отношениях между предметами, ориентирами, удалённости, отсутствует связь между словом, схемой, действием, ребёнок не соотносит схему с реальной ситуацией, пространственные представления являются неполными, применяет в речи указательные слова («тут», «здесь», «эта» и др.), жесты.

Средний уровень – ребёнок ориентируется в схеме собственного тела, но испытывает трудности в ориентировке в макропространстве комнаты с точкой отсчёта «от себя»; употребляет примерные обозначения пространства и пространственных отношений, делая упор только на объекты, расположенные рядом; у ребёнка есть ошибки при ориентировке в микроплоскости листа и стола, трудности соотношения действия со словом и схемой; понимает словесные инструкции, но есть необходимость их расчленять на поэтапные действия.

Высокий уровень – ребёнок ориентируется в схеме собственного тела, в микро и макропространстве относительно себя, других предметов, плоскости, понимает и исполняет словесные инструкции, соотносит практические действия со схемой, в речи употребляет относительно точные пространственные характеристики, понимает удалённость и перспективу.

2.2. Характеристика пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения

С целью изучения сформированности пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения было проведено экспериментальное исследование. База исследования – Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение – детский сад компенсирующего вида № 369, находящийся по адресу: г. Екатеринбург, ул. Мамина-Сибиряка д. 35. Констатирующий этап эксперимента проводился в сроки: с 26.02.2018 по 02.03.2018.

В констатирующем этапе экспериментального исследования было задействовано 8 детей с нарушением зрения подготовительной к школе группы. У детей имеются следующие виды нарушения зрения: амблиопия, близорукость, косоглазие и атрофия зрительного нерва.

Была составлена характеристика на каждого ребёнка, с помощью которой удалось выявить психолого-педагогические особенности детей, оказывающие влияние на процесс развития пространственной ориентировки. Для составления характеристик было проведено наблюдение за детьми в различных видах деятельности: свободная, игровая и на занятиях у дефектолога.

Характеристика детей, задействованных в констатирующем этапе экспериментального исследования:

Арина К. Нарушение зрения – близорукость, носит очки постоянно. Зрительный анализатор является ведущим. Сохранные анализаторы использует в равной мере. При исследовании незнакомого предмета подносит его ближе к глазам, чтобы разглядеть получше, после этого ощупывает. В групповом помещении и на территории детского сада ориентируется при помощи остаточного зрения. Владеет навыками безопасного и лёгкого передвижения в пространстве. Во время занятий на плоскости рабочего стола

ориентируется нормально, при ориентировке на плоскости листа иногда делает ошибки. Наблюдается нарушение позы при сидении на стуле – сильно сутулится. Активный и общительный ребёнок. Любит играть в подвижные игры со сверстниками, проявляет интерес к рисованию.

Арсений М. Нарушение зрения – атрофия зрительного нерва, постоянно ходит в очках. Из-за прогрессирующего характера заболевания, стремительно теряет остроту зрения. В связи с этим возникают трудности в ориентировке в микропространстве. По группе и помещениям детского сада передвигается медленнее остальных детей. Во время ходьбы отмечается скованность и аритмичность движений. При изучении незнакомого предмета пользуется остаточным зрением и осязанием. В целом ребёнок замкнут и необщителен, предпочитает играть в малоподвижные игры за столом.

Арсений Р. Нарушение зрения – расходящееся косоглазие, очками не пользуется. Легко и свободно передвигается по территории детского сада, используя зрительный анализатор. Нарушений позы и походки у ребёнка не наблюдается. Незнакомые предметы обследует зрительно. В целом любознательный и интеллектуально развитый ребёнок, интересуется всем новым. В свободной деятельности предпочитает строить из конструктора автомобили, а затем играть ими со сверстниками.

Вова Ц. Нарушение зрения – амблиопия, пользуется окклюдером. В групповых помещениях ориентируется без затруднений. Владеет навыком свободного передвижения в пространстве. В качестве ведущего анализатора использует зрительный. Во время занятий возникают затруднения при ориентировке на листе бумаги. Новый предмет долго изучает, осматривая его со всех сторон. Малоподвижный и застенчивый ребёнок. В свободной деятельности предпочитает спокойные игры за столом.

Дима К. Нарушение зрения – близорукость, использует очки. Ориентируясь в пространстве, пользуется остаточным зрением. Не испытывает затруднений при передвижении по групповым помещениям и территории детского сада. Походка ровная и ритмичная. Незнакомые

предметы быстро окидывает взглядом и не проявляет особого интереса. Во время занятий часто отвлекается. Трудности, связанные с ориентировкой в микропространстве. В свободной деятельности выбирает шумные и подвижные игры со сверстниками.

Дуся О. Нарушение зрения – близорукость, пользуется очками все время. Хорошо ориентируется в группе и на территории детского сада. Передвигается легко и без затруднений. Проявляет интерес ко всему новому, тщательно рассматривает незнакомый предмет. На занятиях внимательно слушает и одна из первых справляется с заданиями. Любознательный и общительный ребёнок. Во время свободной деятельности любит играть в куклы и рассматривать книги со сверстниками.

Максим III. Нарушение зрения – близорукость, постоянно носит очки. Во время передвижений по группе пользуется остаточным зрением. В групповых помещениях ориентируется, знает, что где лежит. Новый предмет изучает посредством зрения. Во время занятий отмечаются затруднения при ориентировке в микропространстве. Путает правую и левые стороны. В целом спокойный и доброжелательный ребёнок. Предпочитает спокойные игры.

Миша М. Нарушение зрения – амблиопия, постоянно использует окклюдер. Затруднений при ориентировке в групповых помещениях и на территории детского сада не наблюдается. Легко передвигается в пространстве. Зрительный анализатор является ведущим. Походка ровная, нарушений позы не отмечается. На занятиях испытывает трудности с ориентировкой на плоскости листа. Очень подвижный и активный ребёнок. Незнакомый предмет рассматривает и быстро теряет к нему интерес. Предпочитает шумные и подвижные игры со сверстниками.

Экспериментальную группу составили дети старшего дошкольного возраста с нарушением зрения возраста 6 – 7 лет. Всего в экспериментальном исследовании участие приняло 8 детей.

Оценивая состояние пространственной ориентировки детей экспериментальной группы, было выявлено, что у 5 из 8 детей наблюдаются

затруднения в ориентировке в микропространстве. Однако никто из детей не испытывает серьёзных трудностей в ориентировке в макропространстве. Также было выявлено, что ведущий у всех детей способ восприятия и изучения окружающего мира – зрительный.

2.3. Результаты экспериментального изучения сформированности пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения

1) Методика «Словесная ориентировка» (По Л. И. Плаксиной)

Цель – определить умение понимать и использовать в своей речи словесные обозначения пространства и пространственных отношений.

Анализ полученных результатов по данной методике представлен с двух сторон: количественной и качественной.

Количественная характеристика представлена в таблице 1.

Таблица 1

Количество баллов, набранных детьми по методике «Словесная ориентировка»

Имя ребёнка	Количество баллов
Арина К.	1
Арсений М.	1
Арсений Р.	2
Вова Ц.	2
Дима К.	1
Дуся О.	2
Максим Ш.	2
Миша М.	1

На основании полученных данных можно сделать вывод, что для детей экспериментальной группы старшего дошкольного возраста с нарушением зрения в равной мере характерно как использование указательных жестов, так

и приблизительных обозначений пространства и пространственных отношений, при опоре только на объекты, находящиеся рядом.

Полученные результаты можно представить графически в виде круговой диаграммы:

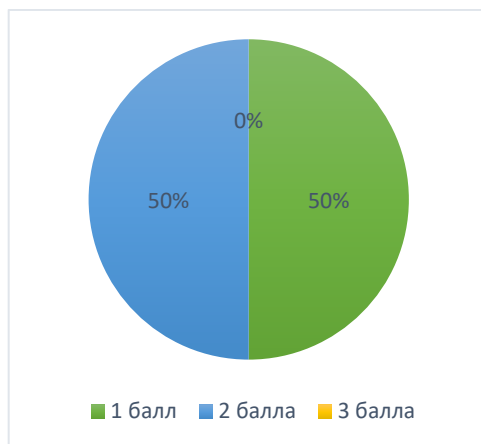


Рис. 1. Количество баллов, набранных детьми по методике «Словесная ориентировка» (в процентном соотношении)

Качественный анализ полученных результатов по данной методике показал, что все дети экспериментальной группы без особых затруднений ориентируются в схеме собственного тела. Затруднения вызывают задания, где требуется объяснить месторасположение предметов на картинке и на микроплоскости. Четверо испытуемых (50%) при выполнении заданий такого типа использовали жесты-указания и краткие слова-обозначения типа: «Здесь», «Тут», «Вот»; они набрали по одному баллу. Четверо детей (50%) другой половины испытуемых при выполнении этих же заданий использовали словесные обозначения положения предмета относительно других предметов («Рядом», «Между») или относительно плоскости («Вверху», «Внизу», «Справа», «Слева», «Посередине»), что соответствует двум набранным баллам по данной методике. Никто из детей экспериментальной группы не использовал в своей речи при описании местонахождения предметов на картинке и микроплоскости точных обозначений пространственного положения предметов.

Таким образом, можно сделать вывод, что у детей экспериментальной группы старшего дошкольного возраста с нарушением зрения умение

понимать и использовать в своей речи словесные обозначения пространства и пространственных отношений сформировано в неполной мере.

2) Методика «Практическая ориентировка» (По Л. И. Плаксиной)

Цель – определить наличие представлений о микроплоскости и микропространстве и умение практически ориентироваться на основе этих представлений, использовать схему.

Анализ полученных результатов по данной методике представлен с количественной и качественной сторон. Работы детей представлены в приложении 4.

Количественная характеристика представлена в таблице 2.

Таблица 2

Количество баллов, набранных детьми по методике «Практическая ориентировка»

Имя ребёнка	Количество баллов
Арина К.	1
Арсений М.	1
Арсений Р.	2
Вова Ц.	1
Дима К.	1
Дуся О.	2
Максим Ш.	1
Миша М.	1

Проанализировав полученные результаты можно сделать вывод, что у большинства детей имеются значительные трудности в соотнесении действия со словом и схемой. Они допускают ошибки при ориентировке на микроплоскости листа, стола и при описании используют только один ориентир – на плоскость. Требуется помощь в виде разбивания инструкции на поэтапные действия.

Полученные результаты можно представить графически в виде круговой диаграммы:

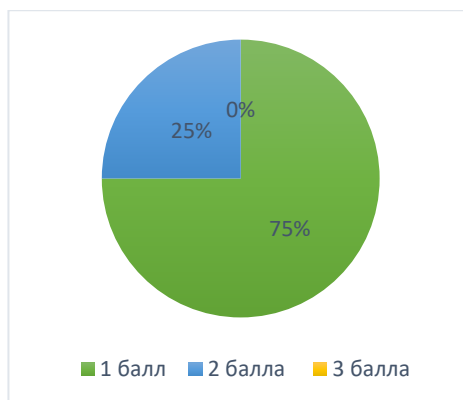


Рис. 2. Количество баллов, набранных детьми по методике «Практическая ориентировка» (в процентном соотношении)

Качественный анализ результатов, представленных в таблице 2, показал, что с первым заданием методики, изобразить на листе бумаги геометрические фигуры в соответствии с инструкцией, предоставленной в устном виде, правильно справились трое детей экспериментальной группы (Дима К., Арсений Р., Дуся О.).

При выполнении задания на распределение игрушек по полкам по словесному указанию, у детей возникли значительные трудности с описанием местоположения игрушек после всех совершённых действий. Только двое испытуемых (Арсений Р., Дуся О.) использовали в речи словесные обозначения пространства, ориентируясь при этом только на микроплоскость. Остальные дети при описании местоположения игрушек использовали приблизительные или указательные слова и жесты.

Такая же закономерность выделилась и при выполнении детьми третьего задания, где требовалось, находясь в центре комнаты рассказать о местоположении окружающих предметов. Большинство детей экспериментальной группы (Арина К., Арсений М., Вова Ц., Дима К., Максим Ш, Миша М.) не смогло выделить удалённость предметов от себя и составить рассказ с использованием словесных обозначений пространства. В их речи встречались формулировки: «вон там», «здесь», «вот тут» и т. п. У двоих детей (Арсений Р., Дуся О.) при описании местоположения встречались такие слова как «слева», «справа», «впереди», «сзади».

Задание, в котором требовалось расположить предметы на столе в соответствии со схемой, вызвало у детей серьёзные затруднения. Только трое детей (Арсений Р., Дуся О., Максим Ш.) справились с этим заданием после расчленения инструкции на отдельные поэтапные действия.

Таким образом, можно сделать вывод, что у большинства детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения значительные затруднения вызывает ориентация в пространстве при помощи схем; представления о микроплоскости сформированы слабо.

3) Методика «Пространственно-арифметический диктант» (По Е. К. Вархотовой, Н. В. Дятко, Е. В. Сазоновой)

Цель – определить умение ребёнка ориентироваться в пространстве, умение действовать по правилам, понимать устную инструкцию и удерживать её в памяти.

Анализ полученных результатов по данной методике представлен с количественной и качественной сторон. Работы детей представлены в приложении 4.

Количественная характеристика представлена в таблице 3.

Таблица 3

Количество баллов, набранных детьми по методике «Пространственно-арифметический диктант»

Имя ребёнка	Количество баллов
Арина К.	2
Арсений М.	2
Арсений Р.	2
Вова Ц.	1
Дима К.	2
Дуся О.	3
Максим Ш.	2
Миша М.	1

Проанализировав результаты можно сделать вывод, что большинство детей понимают словесную инструкцию и удерживают её в памяти на

протяжении выполнения задания, а также могут ориентироваться при помощи указаний: «вправо», «влево», «вверх», «вниз», но путаются.

Полученные данные можно представить графически в виде круговой диаграммы:

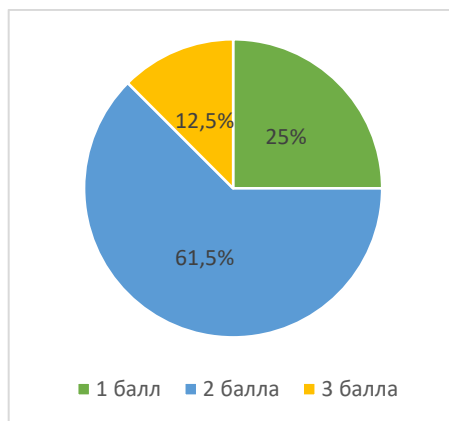


Рис. 3. Количество баллов, набранных детьми по методике «Пространственно-арифметический диктант» (в процентном соотношении)

Качественный анализ результатов, представленных в таблице 3, показал, что безошибочно выполнить инструкцию методики удалось только одному ребёнку (12,5%) большая часть детей (61,5%) показала средний результат и выполнила правильно 3-4 действия из 6 возможных. Испытуемых, которые смогли справиться только с 1-2 действиями оказалось двое (25%).

Таким образом, можно сделать вывод, что умение действовать по правилам, понимать устную инструкцию и удерживать её в памяти имеется только у одного ребёнка экспериментальной группы, остальные дети нуждаются в целенаправленной работе по развитию данного умения.

После проведения всех методик, было подсчитано общее количество баллов, набранных каждым ребёнком, выведен средний бал и определён уровень развития пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

Результаты констатирующего этапа экспериментального исследования представлены в таблице 4.

Таблица 4

Количественные показатели уровня развития пространственной ориентировки на констатирующем этапе эксперимента

Имя ребёнка	Количество баллов	Средний балл	Уровень
Арина К.	4	1,3	Низкий
Арсений М.	4	1,3	Низкий
Арсений Р.	6	2	Средний
Вова Ц.	4	1,3	Низкий
Дима К.	4	1,3	Низкий
Дуся О.	7	2,3	Средний
Максим Ш.	5	1,7	Средний
Миша М.	3	1	Низкий

На основании полученных данных можно сделать вывод, что у детей, задействованных в констатирующем этапе экспериментального исследования, преобладает низкий уровень развития пространственной ориентировки (62,5%). У остальных детей (37,5%) выявлен средний уровень развития пространственной ориентировки. Высокого уровня развития пространственной ориентировки ни у одного ребёнка не выявлено.

Так же полученные данные можно представить в виде графика:

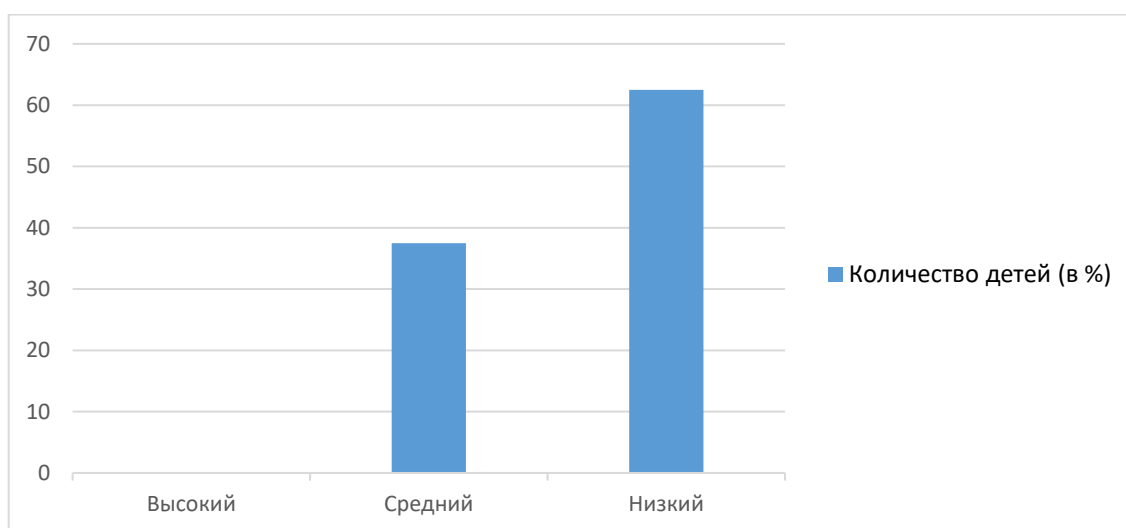


Рис. 4. Распределение испытуемых в зависимости от уровня развития пространственной ориентировки (в %)

Качественный анализ результатов, представленных в таблице 4, показал, что для 5 детей, задействованных в констатирующем этапе экспериментального исследования (67%), характерен низкий уровень развития

пространственной ориентировки. Эти дети плохо ориентируются, в пространстве с точкой отсчёта «от себя», не разбираются в пространственных отношениях между предметами, ориентирами, удалённости, у них отсутствует связь между словом, схемой, действием. Они не соотносят схему с реальной ситуацией, пространственные представления являются неполными, в речи преимущественно используют указательные слова («тут», «здесь», «эта» и др.), жесты.

У 3 детей (37,5%) уровень развития пространственной ориентировки находится на среднем уровне. Они испытывают трудности в ориентировке в макропространстве комнаты с точкой отсчёта «от себя»; употребляют примерные обозначения пространства и пространственных отношений, делая упор только на объекты, расположенные рядом; есть ошибки при ориентировке в микроплоскости листа и стола, трудности соотношения действия со словом и схемой; понимают словесные инструкции, но есть необходимость их расчленять на поэтапные действия.

Ни у кого из детей уровень развития пространственной ориентировки не находится на высоком уровне.

Таким образом, после проведения констатирующего этапа эксперимента, были сделаны следующие выводы о сформированности навыков ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения:

- для обозначения пространства и пространственных отношений большая часть детей использует приблизительные обозначения, при опоре только на объекты, находящиеся рядом;
- большинство детей имеют трудности в соотнесении действия со словом и схемой;
- дети допускают ошибки при ориентировке на микроплоскости листа, стола и при описании используют ориентир на плоскость;
- подавляющее большинство детей умеет действовать по правилам, понимать устную инструкцию и удерживать её в памяти.

ГЛАВА 3. РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

3.1. Подбор дидактических игр и упражнений, направленных на развитие пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения

Наибольшее значение для развития пространственной ориентировки у ребёнка с нарушением зрения приобретает игра, становясь основной формой не только развития, но и коррекции детской деятельности.

Были подобраны дидактические игры и упражнения, в которых дети учатся выделять и анализировать различные пространственные признаки и отношения, получать информацию об окружающем пространстве с привлечением всей сенсорной сферы и составлен план коррекционно-развивающей работы по развитию пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения в игровой деятельности.

Были использованы работы учёных: Л. А. Дружинина «Занятия по развитию ориентировки в пространстве у дошкольников с нарушениями зрения. Методические рекомендации» [8], М. А. Васильева, В. В. Гербова, Т. С. Комарова «Программа воспитания и обучения в детском саду» [31], О. И. Крушельницкая, А. Н. Третьякова «Вправо – влево, вверх – вниз: Развитие пространственного восприятия у детей 6-8 лет» [16], Н. Я. Семаго «Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста: практическое пособие» [34].

Для создания эмоционально комфортной обстановки и положительного настроения на занятие, а также для лучшей организации деятельности детей были подобраны ритуалы приветствия и прощания.

Весь наглядный дидактический материал был подобран и адаптирован для детей с нарушением зрения: цветные изображения увеличенного размера с чётким контуром, высоким контрастом и с минимальным размером деталей 3-7 мм.

План коррекционно-развивающей работы представлен в таблице 4. Примеры конспектов занятий по развитию пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения в игровой деятельности представлены в приложении 5.

Таблица 5

План коррекционно-развивающей работы по развитию пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения посредством дидактических игр и упражнений

Форма организации	Тема	Цель	Содержание
Фронтальная	«Весёлые обезьянки»	Ориентировка в пространственных признаках предметов ближайшего окружения	Ритуал приветствия «Привет» Дидактическая игра «Путаница» Упражнение «Будь внимателен» Дидактическая игра «Зеркало» Ритуал прощания «Встретимся опять»
Фронтальная	«Ориентируемся по слову»	Ориентировка в пространстве в процессе передвижения	Ритуал приветствия «Привет» Упражнение «Послушай и сделай» Дидактическая игра «Откуда звали?» Ритуал прощания «Встретимся опять»

Продолжение таблицы 5

Фронтальная	«Ищем предметы»	Ориентировка в пространственных признаках предметов ближайшего окружения.	Ритуал приветствия «Привет» Дидактическая игра «Расскажи, что где находится» Дидактическая игра «Найди предметы названной формы» Ритуал прощания «Встретимся опять»
Фронтальная	«Путешествие»	Ориентировка в замкнутом пространстве	Ритуал приветствия «Привет» Упражнение «Два шага» Дидактическая игра «Корабли» Дидактическая игра «Путешествие по группе» Ритуал прощания «Встретимся опять»
Фронтальная	«Составляем карту»	Ориентировка с помощью схем и планов пространства.	Ритуал приветствия «Привет» Дидактическая игра «Нарисуй путь из групповой комнаты в музыкальный зал» Упражнение «Нарисуй схему по словесному описанию» Ритуал прощания «Встретимся опять»
Фронтальная	«Кладоискатели»	Ориентировка с помощью схем и планов пространства.	Ритуал приветствия «Привет» Дидактическая игра «Найди по схеме» Дидактическая игра «Нарисуй, что где находится» Ритуал прощания «Встретимся опять»
Фронтальная	«Пираты»	Ориентировка с помощью схем и планов пространства.	Ритуал приветствия «Привет» Дидактическая игра «Спрячь предмет и нарисуй схему, как его найти» Ритуал прощания «Встретимся опять»

Продолжение таблицы 5

Фронтальная	«Сказочный лес»	Ориентировка в микропространстве	Ритуал приветствия «Привет» Упражнение «Нарисуй по инструкции» Дидактическая игра «Лабиринты» Дидактическая игра «Парад зверей» Ритуал прощания «Встретимся опять»
Фронтальная	«Сыщики»	Ориентировка в замкнутом пространстве	Ритуал приветствия «Привет» Дидактическая игра «Найди в комнате круглые, красные, большие, маленькие и др. предметы» Упражнение «Найди такой же предмет» Ритуал прощания «Встретимся опять»
Фронтальная	«На ощупь»	Ориентировка в замкнутом пространстве, развитие осязания	Ритуал приветствия «Привет» Дидактическая игра «Где ты находишься?» Дидактическая игра «Найди по следу» Упражнение «Разложи предметы на деревянные, стеклянные и металлические» Ритуал прощания «Встретимся опять»
Индивидуальная	«В гости к бабушке»	Ориентировка в микропространстве	Ритуал приветствия «Привет» Дидактическая игра «Назови соседей» Дидактическая игра «Я еду на машине» Ритуал прощания «Встретимся опять»

Индивидуальная	«Дерево»	Ориентировка в микропространстве	Ритуал приветствия «Привет» Дидактическая игра «Геометрический диктант» Дидактическая игра «Над, под, на» Ритуал прощания «Встретимся опять»
Индивидуальная	«Цветочная поляна»	Ориентировка в микропространстве	Ритуал приветствия «Привет» Упражнение графический диктант «Бабочка» Дидактическая игра «Куда прилетела бабочка» Ритуал прощания «Встретимся опять»
Индивидуальная	«Космос»	Ориентировка в микропространстве	Ритуал приветствия «Привет» Дидактическая игра «Укрась космический корабль» Упражнение «Ракеты» Ритуал прощания «Встретимся опять»
Индивидуальная	«Ковёр»	Ориентировка в микропространстве	Ритуал приветствия «Привет» Дидактическая игра «Калейдоскоп» Ритуал прощания «Встретимся опять»

Таким образом, коррекционно-развивающая работа основана на игровых методах, так как игра занимает центральное место в жизни детей дошкольного возраста, являясь их ведущим видом деятельности. Игровая деятельность является одной из наиболее эффективных форм развития пространственной ориентировки детей.

3.2. Организация и проведение коррекционно-развивающей работы по развитию пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения посредством дидактических игр и упражнений

Коррекционно-развивающая работа по развитию навыков пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения посредством дидактических игр и упражнений проводилась в течение 6 недель (с 05.03.2018 по 06.04.2018) на базе исследования – Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение – детский сад компенсирующего вида № 369, находящийся по адресу: г. Екатеринбург, ул. Мамина-Сибиряка д. 35.

Цель коррекционно-развивающей работы – развитие ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения в игровой деятельности.

Задачи коррекционно-развивающей работы:

- 1) Развитие у детей умения ориентироваться в микропространстве;
- 2) Развитие у детей навыков ориентировка с помощью схем и планов пространства;
- 3) Развитие у детей умения определять пространственные признаки предметов ближайшего окружения.

На начальном этапе экспериментального исследования было проведено диагностическое обследование при помощи методик для выявления уровня развития пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

После получения данных диагностики, был составлен план коррекционно-развивающих занятий для успешного развития пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения в игровой деятельности.

План коррекционно-развивающей работы реализовывался через учёт индивидуальных особенностей каждого ребёнка; организацию благоприятной обстановки в группе; игровые занятия и упражнения с учётом поставленных задач.

Занятия проводились во время непосредственной образовательной деятельности детей на протяжении 6 недель в подготовительной к школе группе для детей с нарушением зрения.

Было проведено 10 фронтальных занятий, направленных на развитие пространственной ориентировки в игровой деятельности. С детьми, испытывающими наибольшие трудности, связанные с ориентировкой в микропространстве (Арина К., Вова Ц., Миша М., Арсений М., Максим Ш.) были проведены коррекционно-развивающие занятия в индивидуальной форме.

На первых занятиях были некоторые трудности с организацией деятельности детей, каждый ребёнок мог заниматься своим делом; интерес детей к занятию носил поверхностный характер. Постепенно, они стали привыкать к такой форме проведения занятий, к тем, кто эти занятия проводит. На последних занятиях уже отслеживался явный интерес детей к занятиям, заинтересованность в выполнении игровых заданий. К концу коррекционно-развивающей программы дети более успешно справлялись с поставленными перед ними задачами в игре. В заключительных частях формирующего эксперимента было отмечено повышение уровня пространственной ориентировки детей.

3.3. Анализ результатов динамики развития пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения в игровой деятельности

Целью контрольного этапа экспериментального исследования является контроль динамики развития детей.

В соответствии с целью контрольного этапа экспериментального исследования были определены следующие задачи:

1. Качественная и количественная обработка результатов диагностики.
2. Выявление существующего уровня развития навыков ориентировки в пространстве.
3. Анализ результативности коррекционно-развивающего обучения.

При изучении роста динамики пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения были использованы методики исследования: «Словесная ориентировка» (По Л. И. Плаксиной), «Практическая ориентировка» (По Л. И. Плаксиной), «Пространственно-арифметический диктант» (По Е. К. Вархотовой, Н. В. Дятко, Е. В. Сазоновой).

С целью изучения динамики формирования навыков общения со сверстниками у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью было проведено экспериментальное исследование. База исследования – Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение – детский сад компенсирующего вида № 369, находящийся по адресу: г. Екатеринбург, ул. Мамина-Сибиряка д. 35.

Контрольный этап эксперимента проводился в сроки: с 09.04.2018 по 13.04.2018.

В контрольном этапе экспериментального исследования было задействовано 8 детей с нарушением зрения подготовительной к школе группы. У детей имеются следующие виды нарушения зрения: амблиопия, близорукость, косоглазие и атрофия зрительного нерва.

1) Методика «Словесная ориентировка» (По Л. И. Плаксиной)

Цель – определить особенности усвоения словесных обозначений пространства и пространственных отношений.

Сравнительный анализ результатов по данной методике представлен с количественной и качественной сторон.

Количественная характеристика представлена в таблице 6.

Таблица 6

Количество баллов, набранных детьми по методике «Словесная ориентировка»

Имя ребёнка	Количество баллов (констатирующий этап)	Количество баллов (контрольный этап)
Арина К.	1	2
Арсений М.	1	1
Арсений Р.	2	3
Вова Ц.	2	2
Дима К.	1	2
Дуся О.	2	3
Максим Ш.	2	3
Миша М.	1	1

На основании полученных данных можно сделать вывод, что после реализации плана коррекционно-развивающей работы количество баллов у детей экспериментальной группы увеличилось. Число детей, набравших один балл по данной методике, уменьшилось на одного. Число детей, набравших два балла, так же уменьшилось на два. В отличие от констатирующего этапа эксперимента, на контрольном сразу трое испытуемых показало результат в три балла.

Полученные результаты можно сравнить с данными констатирующего этапа экспериментального исследования и представить графически в виде гистограммы:

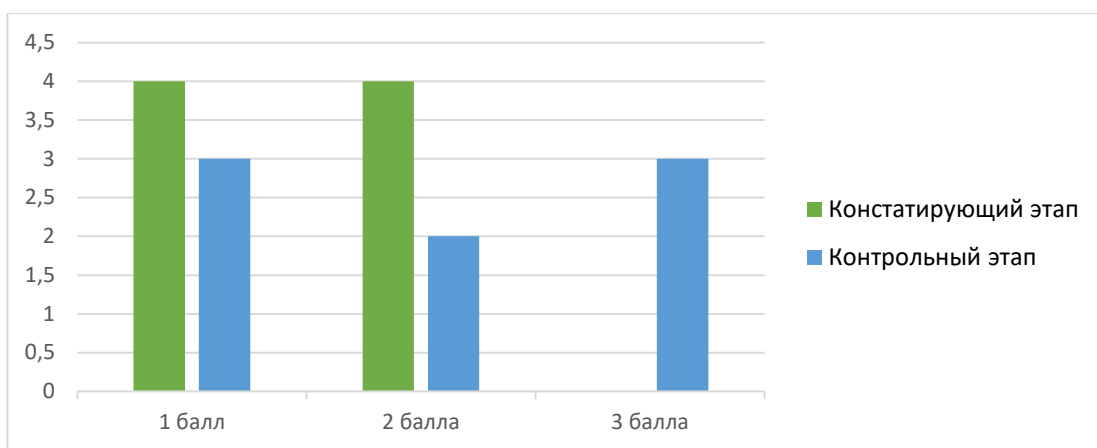


Рис. 5. Количество баллов, набранных детьми по методике «Словесная ориентировка» на констатирующем и контрольном этапе (в абсолютных единицах)

Качественный анализ результатов, представленных в таблице 6, показал, что, на контрольном этапе эксперимента трое детей экспериментальной группы при выполнении заданий на объяснение местонахождения предметов использовали приблизительные обозначения положения предмета относительно других предметов или плоскости. Относительно точными обозначениями пространства пользовались так же трое детей. И только один ребёнок при ответе использовал указательные жесты и краткие слова-обозначения.

Таким образом, можно констатировать, что трое детей, задействованных в контрольном этапе экспериментального исследования, набрали такое же количество баллов, как и на констатирующем этапе исследования. Пять испытуемых улучшили свои результаты и набрали на один балл больше по сравнению со своими же результатами на констатирующем этапе экспериментального исследования.

2) Методика «Практическая ориентировка» (По Л. И. Плаксиной)

Цель – выявить наличие представлений о микроплоскости и микропространстве и умение практически ориентироваться на основе этих представлений, использовать схему.

Сравнительный анализ результатов по данной методике представлен с количественной и качественной сторон. Работы детей представлены в приложении 6.

Количественная характеристика представлена в таблице 7.

Таблица 7

***Количество баллов, набранных детьми по методике
«Практическая ориентировка»***

Имя ребёнка	Количество баллов (констатирующий этап)	Количество баллов (контрольный этап)
Арина К.	1	1
Арсений М.	1	2
Арсений Р.	2	3
Вова Ц.	1	2
Дима К.	1	1
Дуся О.	2	3
Максим Ш.	1	3
Миша М.	1	1

На основании полученных данных можно сделать вывод, что после реализации составленного плана коррекционно-развивающей работы количество баллов у детей экспериментальной группы увеличилось. Количество детей, улучшивших свой результат – 5, показавших такой же результат – 3.

Полученные результаты можно сравнить с данными констатирующего этапа экспериментального исследования и представить графически в виде гистограммы:

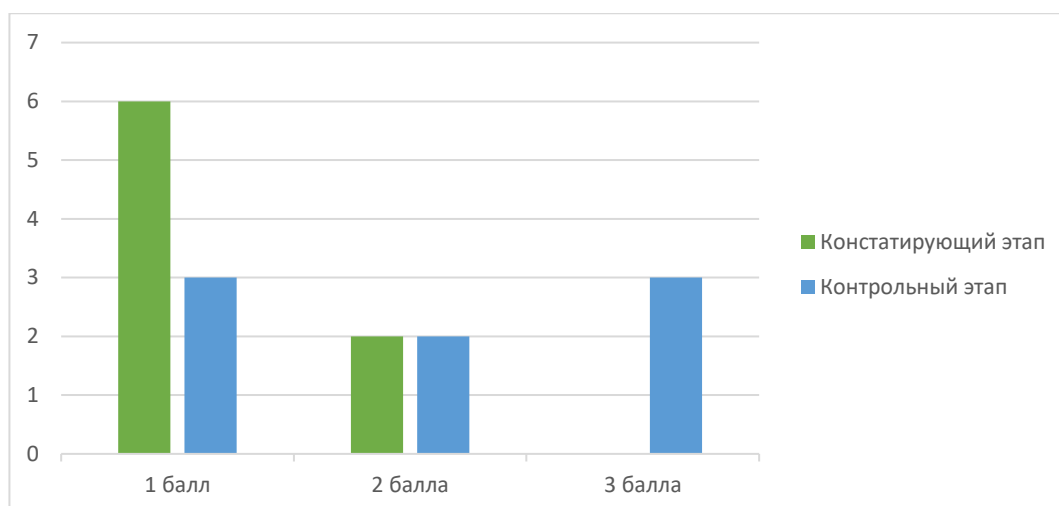


Рис. 6. Количество баллов, набранных детьми по методике «Практическая ориентировка» на констатирующем и контрольном этапе (в абсолютных единицах)

Качественный анализ результатов, представленных в таблице 7, показал, что с первым заданием методики, изобразить на листе бумаги геометрические фигуры в соответствии с инструкцией, предоставленной в устном виде, правильно справилось шесть детей. Тогда как на констатирующем этапе эксперимента это задание выполнили верно только трое детей.

При выполнении задания на распределение игрушек по полкам по словесному указанию, большинство детей использовало словесные обозначения пространства при описании местоположения игрушек после всех совершенных действий, ориентируясь при этом только на микроплоскость. Трое детей пользовались приблизительными или указательными словами и жестами (Миша М., Дима К., Арина К.).

При выполнении детьми третьего задания, где требовалось, находясь в центре комнаты рассказать о местоположении окружающих предметов. Трое детей не смогли выделить удалённость предметов от себя и составить рассказ с использованием словесных обозначений пространства (Миша М., Дима К., Арина К.). Остальные дети с этой задачей справились. При описании пространственного положения только трое детей пользовались двумя ориентирами: плоскость и предметы на ней; объекты ориентиров и точка отсчёта (Арсений Р., Дуся О., Максим Ш.).

В отличие от констатирующего этапа эксперимента, на контрольном этапе все дети справились с заданием, в котором требовалось расположить предметы на столе в соответствии со схемой. Большинству детей при этом потребовалось расчленение инструкции на последовательные этапы. Трое детей справились с этим заданием самостоятельно (Арсений Р, Дуся О., Максим Ш.).

Таким образом, можно констатировать, что трое детей, задействованных в контрольном этапе экспериментального исследования, набрали такое же количество баллов, как и на констатирующем этапе исследования. Пять испытуемых улучшили свои результаты и набрали на один балл больше по сравнению со своими же результатами на констатирующем этапе экспериментального исследования.

3) *Методика «Пространственно-арифметический диктант»*
(По Е. К. Вархотовой, Н. В. Дятко, Е. В. Сазоновой)

Цель – определить умение ребёнка ориентироваться в пространстве, умение действовать по правилам, понимать устную инструкцию и удерживать её в памяти.

Сравнительный анализ результатов по данной методике представлен с количественной и качественной сторон.

Количественная характеристика представлена в таблице 8.

Таблица 8

***Количество баллов, набранных детьми по методике
«Пространственно-арифметический диктант»***

Имя ребёнка	Количество баллов (констатирующий этап)	Количество баллов (контрольный этап)
Арина К.	2	2
Арсений М.	2	2
Арсений Р.	2	3
Вова Ц.	1	2
Дима К.	2	3
Дуся О.	3	3
Максим Ш.	2	2
Миша М.	1	2

На основании полученных данных можно сделать вывод, что после осуществления составленной коррекционно-развивающей работы количество баллов у детей экспериментальной группы увеличилось. Такой же результат показала половина детей экспериментальной группы, в то время как вторая половина улучшила свой результат.

Полученные результаты можно сравнить с данными констатирующего этапа экспериментального исследования и представить графически в виде гистограммы:

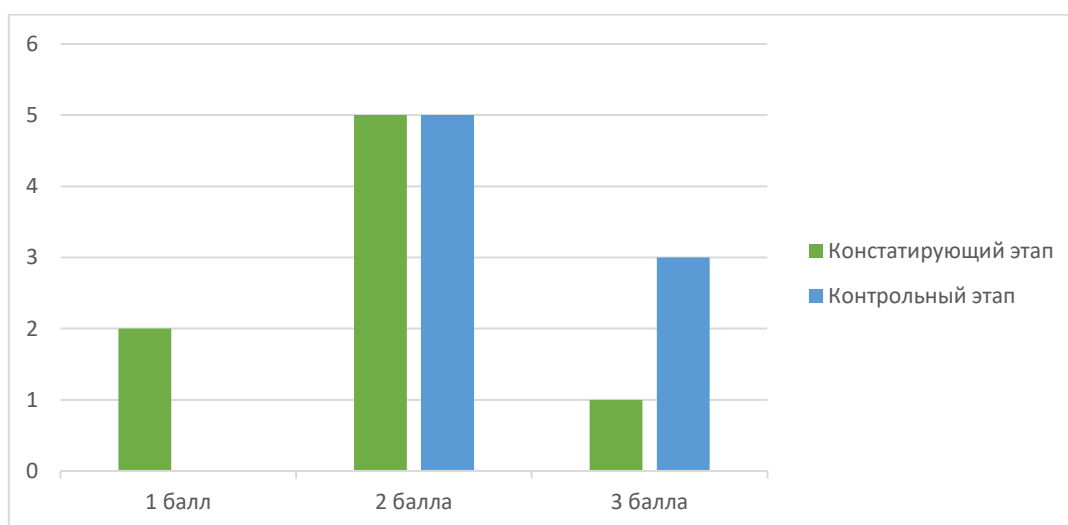


Рис. 7. Количество баллов, набранных детьми по методике «Пространственно-арифметический диктант» на констатирующем и контрольном этапе эксперимента (в абсолютных единицах)

Качественный анализ результатов, представленных в таблице 8, показал, что как и на констатирующем этапе эксперимента большая часть экспериментальной группы показала средний результат, выполнив правильно 3-4 действия по инструкции из 6 возможных. Безошибочно выполнить инструкцию методики на этом этапе смогли трое детей (Арсений Р., Дима К., Дуся О.).

Таким образом, можно констатировать, что четверо детей, задействованных в контрольном этапе экспериментального исследования, набрали такое же количество баллов, как и на констатирующем этапе исследования. Четверо испытуемых улучшили свои результаты и набрали на

один балл больше по сравнению со своими же результатами на констатирующем этапе экспериментального исследования.

После проведения всех методик контрольного этапа экспериментального исследования, было подсчитано общее количество баллов, набранных каждым ребёнком экспериментальной группы, выведен средний бал и определён уровень развития пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

Результаты констатирующего и контрольного этапа экспериментального исследования представлены в таблице 9.

Таблица 9

***Количественные показатели уровня развития навыков
ориентировки в пространстве на констатирующем и контрольном
этапах эксперимента***

Имя ребёнка	Количество баллов (констатирующий этап)	Количество баллов (контрольный этап)	Средний бал (констатирующий этап)	Средний бал (контрольный этап)	Уровень (констатирующий этап)	Уровень (контрольный этап)
Арина К.	4	5	1,3	1,7	Низкий	Средний
Арсений М.	4	5	1,3	1,7	Низкий	Средний
Арсений Р.	6	9	2	3	Средний	Высокий
Вова Ц.	4	6	1,3	2	Низкий	Средний
Дима К.	4	6	1,3	2	Низкий	Средний
Дуся О.	7	9	2,3	3	Средний	Высокий
Максим Ш.	5	8	1,7	2,7	Средний	Высокий
Миша М.	3	5	1	1,7	Низкий	Средний

Исходя из полученных данных можно сделать вывод, о том, что после реализации составленного плана коррекционно-развивающей работы, у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения наблюдается положительная динамика. Высокий уровень развития пространственной ориентировки был выявлен у 3 детей, а средний у 5 детей. Низкий уровень развития навыков пространственной ориентировки не был выявлен ни у кого.

Так же полученные данные можно представить в виде графика:

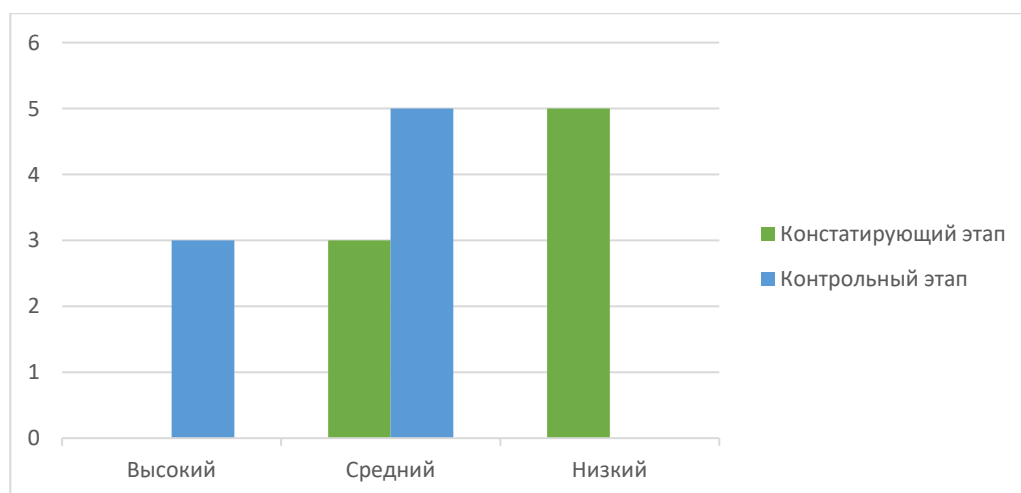


Рис. 8. Распределение испытуемых в зависимости от уровня развития пространственной ориентировки на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (в абсолютных единицах)

Качественный анализ результатов, представленных в таблице 9, показал, что для 5 детей, задействованных в контрольном этапе экспериментального исследования, характерен высокий уровень развития пространственной ориентировки. Эти дети ориентируются в схеме собственного тела, в микро- и макропространстве относительно себя, других предметов, плоскости, понимают и выполняют словесные инструкции, соотносят практические действия со схемой, в речи употребляют относительно точные пространственные характеристики, понимают удалённость и перспективу.

У 3 детей уровень развития пространственной ориентировки находится на среднем уровне. Они испытывают трудности в ориентировке в макропространстве комнаты с точкой отсчёта «от себя»; употребляют примерные обозначения пространства и пространственных отношений, делая упор только на объекты, расположенные рядом; есть ошибки при ориентировке в микроплоскости листа и стола, трудности соотношения действия со словом и схемой; понимают словесные инструкции, но есть необходимость их расчленять на поэтапные действия.

По результатам контрольного этапа экспериментального исследования, ни у кого из детей уровень развития пространственной ориентировки не находится на низком уровне.

Таким образом, можно констатировать, что на контрольном этапе для детей экспериментальной группы характерна положительная динамика. Дети начинают лучше ориентироваться в микро- и макропространстве, использовать для описания характеристик пространства и пространственных отношений более точные словесные определения, лучше соотносить слово со схемой и действием, ориентироваться при помощи схем пространства и понимать словесную инструкцию.

После проведения контрольного этапа экспериментального исследования были сделаны следующие выводы о сформированности пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения:

- у детей, задействованных в экспериментальном исследовании, увеличилось количество набранных баллов по всем методикам исследования;
- у детей выявлены высокий и средний уровни развития пространственной ориентировки. Когда на констатирующем этапе у 5 детей преобладал низкий уровень. Был выявлен высокий уровень развития пространственной ориентировки;
- дети начали лучше ориентироваться в микро- и макропространстве относительно себя и других предметов.

Таким образом, можно констатировать, что составленный план коррекционно-развивающей работы по развитию пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения является эффективным.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В соответствии с целью данного исследования – повысить эффективность коррекции развития пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения, решены следующие задачи:

1. Анализ психолого-педагогической и методической литературы по вопросам сформированности навыков ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

2. Планирование, организация, проведение и анализ результатов изучения уровня сформированности навыков ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

3. Подбор дидактических игр и упражнений, направленных на развитие пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

4. Организация и проведение коррекционно-развивающей работы по развитию пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения посредством дидактических игр и упражнений.

Проанализировав психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования, можно сделать вывод, что дети старшего дошкольного возраста с нарушением зрения характеризуются своеобразием психофизического развития, что проявляется в недостаточной двигательной активности, сложностях формирования двигательной сферы. В свою очередь, это вызывает у детей трудности пространственной ориентировки и недостатки в её развитии ограничивают в дальнейшем их самостоятельность и активность во всех сферах деятельности. Дети рассматриваемой категории (особенно с глубокими нарушениями зрения) спонтанно, самостоятельно не могут овладеть навыками пространственного ориентирования, а нуждаются в систематическом целенаправленном обучении.

Данные, полученные экспериментальным путём, свидетельствуют о том, что детям старшего дошкольного возраста с нарушением зрения свойственно: использовать для описания пространства и пространственных отношений приблизительные обозначения, при опоре только на объекты, находящиеся рядом; допускать ошибки при ориентировке на микроплоскости листа, стола; использовать при описании пространственных отношений ориентир на плоскость; испытывать трудности при соотнесении действия со словом и схемой. Что подтвердило необходимость проведения целенаправленной коррекционно-развивающей работы по развитию навыков ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

Были подобраны дидактические игры и упражнения для развития навыков ориентировки в пространстве у детей дошкольного возраста с нарушением зрения.

Также, был составлен и реализован план коррекционно-развивающей работы развития навыков ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения в игровой деятельности. Предложенный план предусматривает проведение специальных фронтальных и индивидуальных занятий с использованием дидактических игр и упражнений. Во время занятий используются упражнения и игры, направленные на развитие умения ориентироваться в пространственных признаках предметов ближайшего окружения, на микроплоскости и с помощью схем и планов пространства. Работа направлена на развитие навыков ориентировки в пространстве.

В качестве критериев эффективности составленного плана коррекционно-развивающей работы используются методы статистической обработки количественных показателей результатов сравнительных этапов экспериментального исследования (констатирующего и контрольного).

Анализ результатов проведённых методик позволил прийти к выводу, что на контрольном этапе для детей экспериментальной группы характерна

положительная динамика. В результате реализации коррекционно-развивающей работы дети экспериментальной группы стали лучше соотносить практические действия со схемой, использовать в речи относительно точные пространственные характеристики, понимать удалённость и перспективу.

Качественный и количественный анализ результатов исследования свидетельствует о том, что развитие навыков ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения возможно только в условиях специально организованного психолого-педагогического воздействия.

Данные выводы свидетельствуют о том, что при использовании составленного плана коррекционно-развивающей работы наряду с другими методами учебно-воспитательного процесса развитие навыков ориентировки в пространстве у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения будет более успешным.

Таким образом, цель исследования достигнута, задачи решены. Материалы ВКР могут быть использованы педагогами дошкольных образовательных организаций (воспитателями, дефектологами, психологами); студентами, обучающимися по направлению подготовки специальное (дефектологическое) образование.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абенова, А. К. Развитие ориентировки в пространстве у детей с нарушениями зрения [Текст] / А. К. Абенова, Б. Е. Тайлак // Молодой учёный. – 2014. – №6. – С. 669-671.
2. Ананьев, Б. Г. Особенности восприятия пространства у детей [Текст] / Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко. – М. : Просвещение, 1964. – 302 с.
3. Большая Медицинская Энциклопедия (БМЭ) [Текст] / под ред. Б. В. Петровского. 3-е изд. – М. : Советская энциклопедия, 1985.
4. Вархотова, Е. К. Экспресс – диагностика готовности к школе: практическое руководство для педагогов и школьных психологов [Текст] / Е. К. Вархотова, Н. В. Дятко, Е. В. Сазонова. – М. : Генезис, 2005. – 66 с.
5. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребёнка [Текст] / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62-68.
6. Выготский, Л. С. Проблемы дефектологии [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1995. – 527 с.
7. Денискина, В. З. К вопросу о классификации детей с нарушением зрения и вторичных отклонений в их развитии [Текст] / В. З. Денискина // Науковий часопис. – К. : НПУ імені Драгоманова, 2008. – С. 62-72.
8. Дружинина, Л. А. Занятия по развитию ориентировки в пространстве у дошкольников с нарушениями зрения [Текст] : методич. рекомендации / сост. Л. А. Дружинина – Челябинск : АЛИМ, 2008. – 206 с.
9. Дружинина, Л. А. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования [Текст] : учебно-методич. Пособие / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, Л. И. Плаксина. – Челябинск: Изд-во Юж. – Урал. Гос. Гуман. Пед. Ун-та, 2017. – 254 с.

10. Ермаков, В. П. Основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения [Текст] / В. П. Ермаков, Г. А. Якунин. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
11. Ермаков, В. П. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения [Текст] / В. П. Ермаков, Г. А. Якунин. – М. : Просвещение, 1990. – 222 с.
12. Земцова, М. И. Особенности познавательной деятельности детей с нарушением зрения [Текст] / М. И. Земцова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2013. – №3. – С. 26-32.
13. Земцова, М. И. Учителю о детях с нарушениями зрения [Текст] / М. И. Земцова. – М.: Просвещение, 1973. – 159 с.
14. Иванова, Н. Н. Основы специальной психологии и коррекционной педагогики [Текст] : учеб. пособие / Н. Н. Иванова, О. В. Бачина. – Тамбов : ПБОЮЛ, 2003. – 176 с.
15. Иванова, Н. Н. Учебно-методическое пособие для студентов, обучающихся по специальности «Специальная дошкольная педагогика и психология» [Текст] / Н. Н. Иванова, Л. А. Боровцова, С. Н. Исаева ; под ред. Н. Н. Ивановой. – Тамбов : Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2008. – 68 с.
16. Крушельницкая, О. И. Вправо – влево, вверх – вниз: Развитие пространственного восприятия у детей 6 – 8 лет [Текст] / О. И. Крушельницкая, А. Н. Третьякова – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 80 с.
17. Кузнецова, Л. В. Основы специальной психологии [Текст] : учеб. пособие / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева. – М. : «Академия», 2002. – 480 с.
18. Литвак, А. Г. Психология слепых и слабовидящих [Текст] : учеб. пособие / А. Г. Литвак. – СПб. : Изд-во РГПУ, 1998. – 271 с.
19. Лурия, А. Р. Высшие корковые функции человека [Текст] / А. Р. Лурия. – М. : Изд-во МГУ, 1969. – 624 с.

20. Лысова, А. А. Методика развития пространственной ориентировки детей с нарушениями зрения [Текст] : учебно-методич. пособие / А. А. Лысова. – Челябинск : Рекпол, 2011. – 34с.
21. Люблинская, А. А. Особенности освоения пространства детьми дошкольного возраста [Текст] / А. А. Люблинская. – М. : Известия АПИ РСФСР, 2006. – 223 с.
22. Муссейбова, Т. А. Генезис отражения пространства и пространственной ориентации у детей дошкольного возраста [Текст] / Т. А. Муссейбова // Дошкольное воспитание. 1986. – №4. – С. 36-40.
23. Муссейбова, Т. А. Развитие понимания пространственных отношений и отражение их в речи у детей школьного возраста [Текст] / Т. А. Муссейбова. – М., 1961. – 94 с.
24. Нагаева, Т. И. Нарушения зрения у дошкольников: развитие пространственной ориентировки [Текст] / Т. И. Нагаева. – Ростов н/Д : Феникс, 2008. – 92 с.
25. Настольная книга педагога-дефектолога [Текст] / под ред. Т. Б. Епифанцевой; 2-е изд. – Ростов н/Д : Феникс, 2007. – 486 с.
26. Наумов, М. Н. Обучение слепых пространственной ориентировке [Текст] : учеб. пособие / М. Н. Наумов. – М. : ВОС, 1982. – 123 с.
27. Обучение и коррекция развития дошкольников с нарушенным зрением [Текст] : методич. пособие / под ред. Л. М. Шипицыной. – СПб. : Образование, 1995. – 99 с.
28. Плаксина, Л. И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения [Текст] : учеб. пособие / Л. И. Плаксина. – М. : РАОИКП, 1999. – 54 с.
29. Подколзина, Е. Н. Особенности использования наглядности в обучении детей с нарушением зрения [Текст] / Е. Н. Подколзина // Дефектология. – 2005. – №6. – С. 33-40.

30. Подколзина, Е. Н. Особенности пространственной ориентировки дошкольников с нарушением зрения [Текст] / Е. Н. Подколзина // Дефектология. – 2008. – № 4. – С. 64-68.
31. Программа воспитания и обучения в детском саду / Под ред. М. А. Васильевой, В. В. Гербовой, Т. С. Комаровой. – 6-е изд., испр. И доп. – М. : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2009. – 208 с.
32. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения). Программы детского сада. Коррекционная работа в детском саду [Текст] / Под ред. Л. И. Плаксиной. – М. : Изд-во «Экзамен», 2003. – 173 с.
33. Сверлов, В. С. Пространственная ориентировка слепых [Текст] : учеб. пособие / В. С. Сверлов. – М. : Учпедгиз, 1951. – 150 с.
34. Семаго, Н. Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста [Текст] : практ. Пособие / Н. Я. Семаго. – М. : Айрис-пресс, 2007. – 112 с.
35. Солнцева, Л. И. Психология воспитания детей с нарушением зрения [Текст] / Л. И. Солнцева, В. З. Денискина. – М. : Налоговый вестник, 2004. – 320 с.
36. Солнцева, Л. И. Тифлопсихология детства [Текст] / Л. И. Солнцева. – М. : «Полиграф сервис», 2000. – 126 с.
37. Феокистова, В. А. Воспитание слепых детей дошкольного возраста в семье [Текст] / В. А. Феокистова. – М. : Логос, 1993. – 78 с.
38. Черных, Л. А. Особенности восприятия пространства дошкольников с нарушением зрения [Текст] / Л. А. Черных. // Психология и педагогика XXI века: теория, практика и перспективы : материалы IV Междунар. науч. – практ. конф. – Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – С. 483-488.
39. Шемякин, Ф. Н. К вопросу о топографических представлениях у слепых [Текст] / Ф. Н. Шемякин // Советская невропсихиатрия. – 1941. – Т. 4. – С. 605-606.

40. Щербакова, Е. И. Теория и методика математического развития дошкольников [Текст] : учеб. пособие / Е. И. Щербакова. – М. : Изд-во «МОДЭК», 2005. – 392 с.

Наглядный материал для методики «Словесная ориентировка»



Рис. 1. Карточка с изображениями животных



Рис. 2. Карточка с шестью цветными карандашами



Рис. 3. Предметные картинки

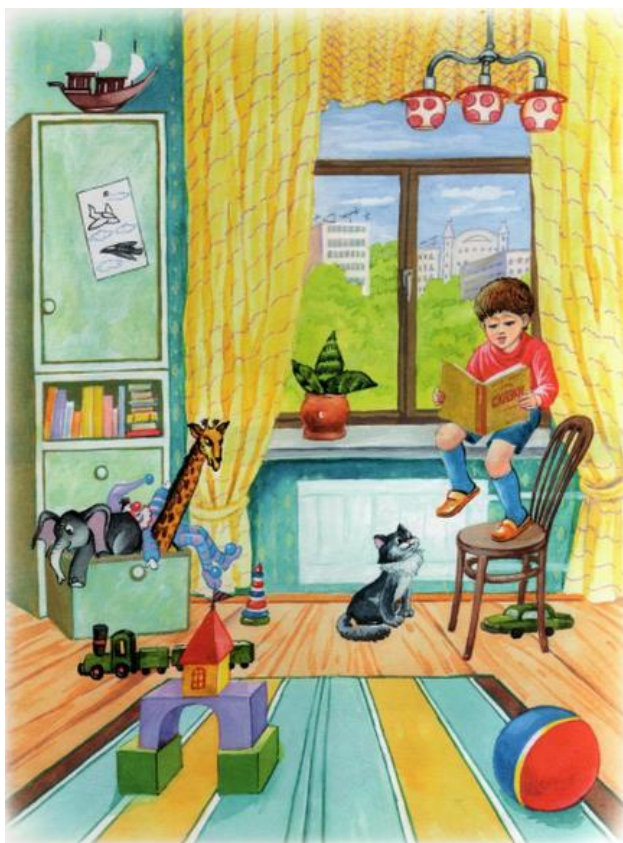


Рис. 4. Сюжетная картинка комнаты

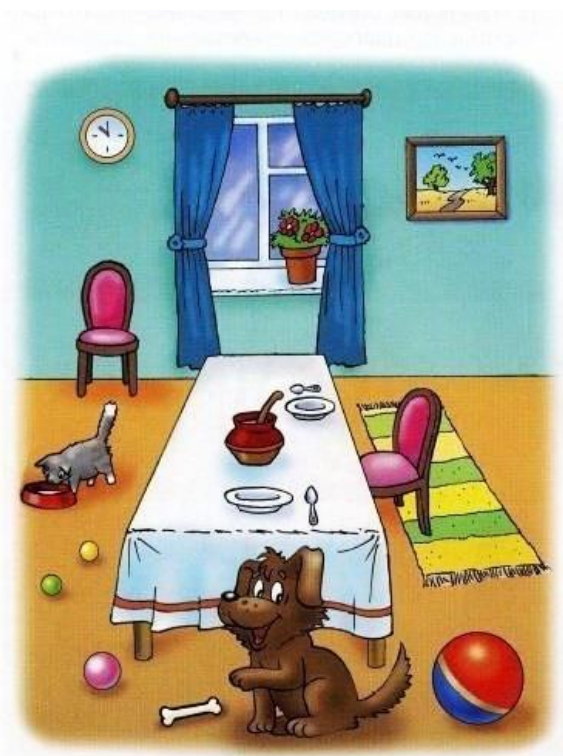


Рис. 5. Карточка с изображением предметов в перспективе

Наглядный материал для методики «Практическая ориентировка»

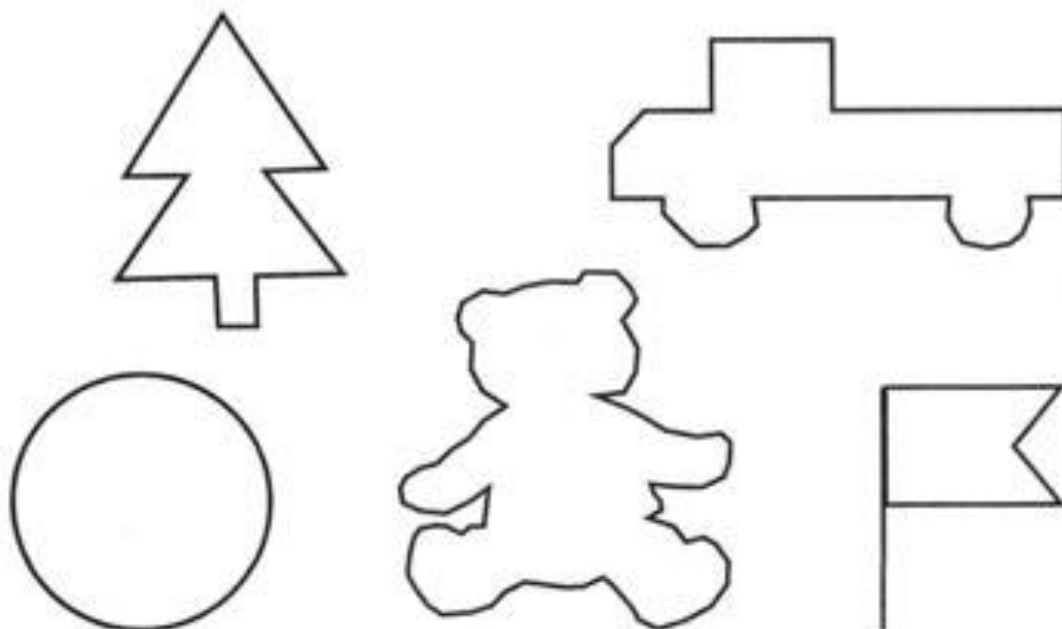


Рис. 1. Схема с контурным изображением предметов

Наглядный материал для методики «Пространственно-арифметический диктант»

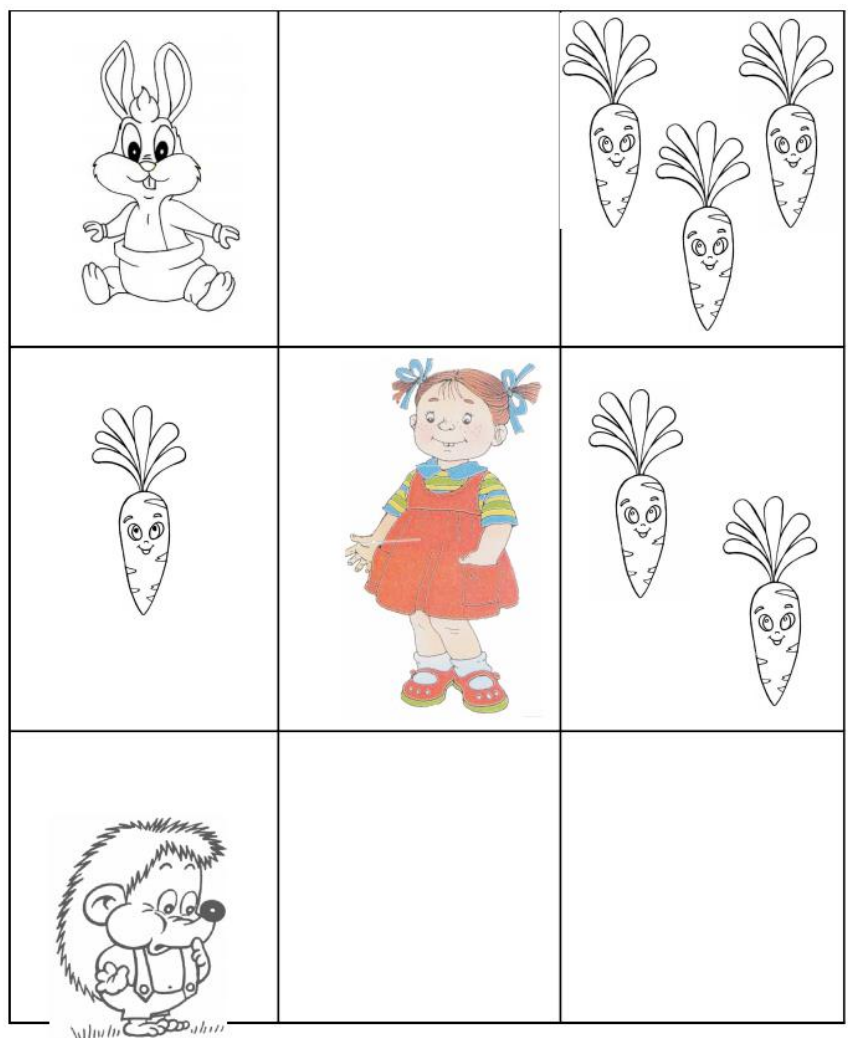


Рис. 1. Таблица с девятью клетками

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Работы детей по методике «Практическая ориентировка» на констатирующем этапе эксперимента

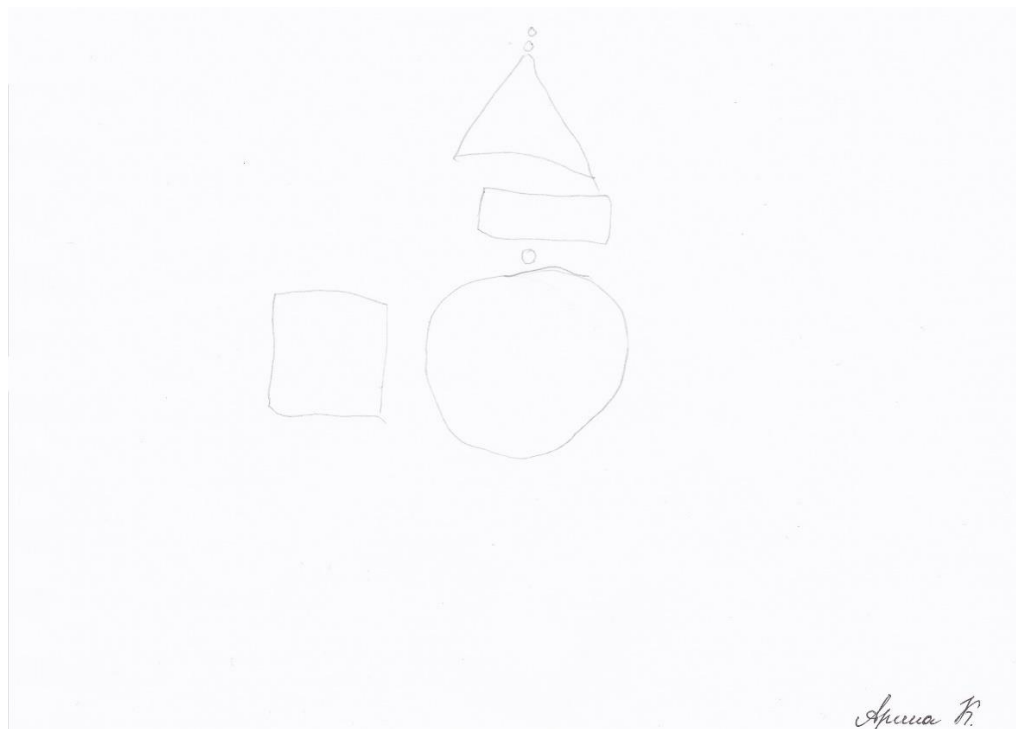


Рис. 1. Арина К.

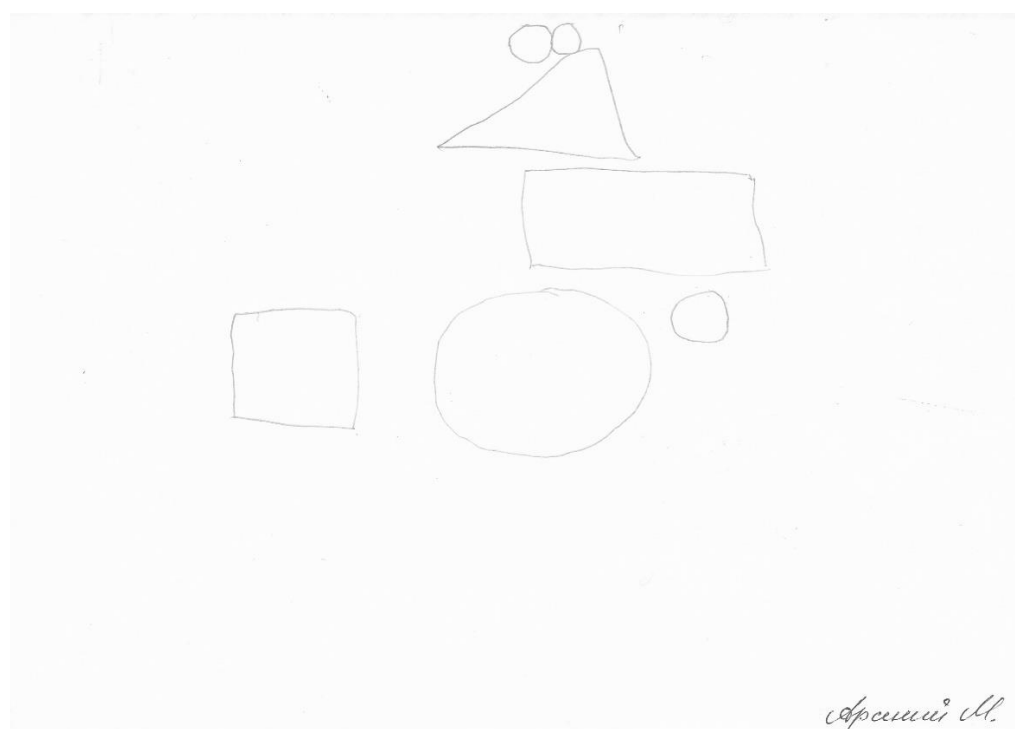


Рис. 2. Арсений М.

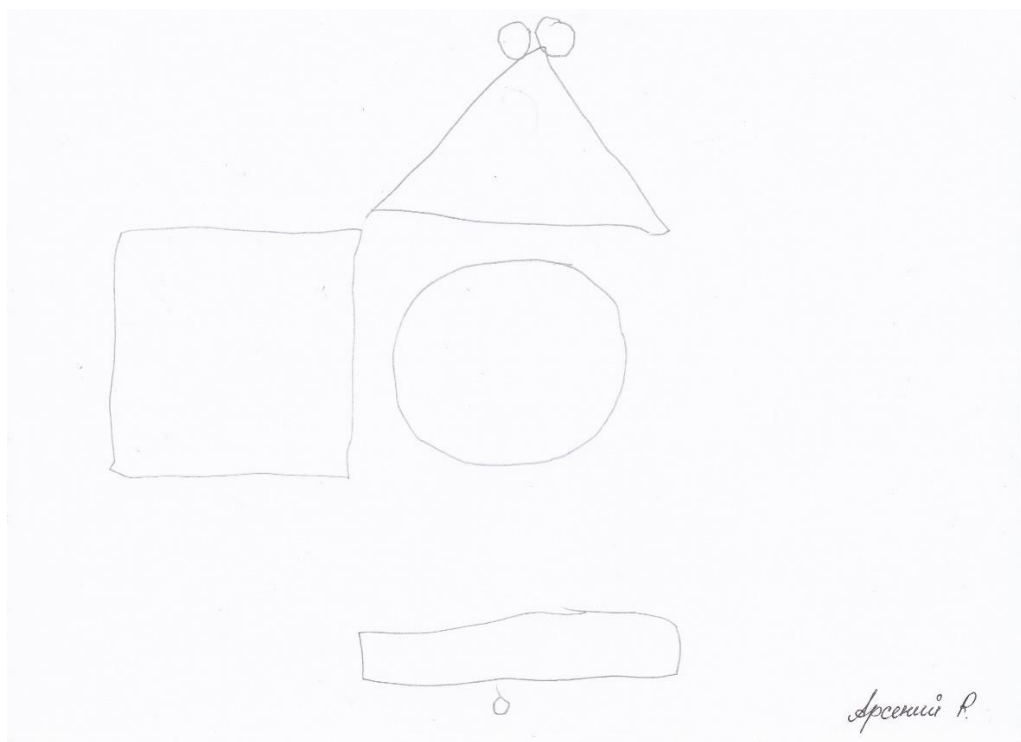


Рис. 3. Арсений Р.

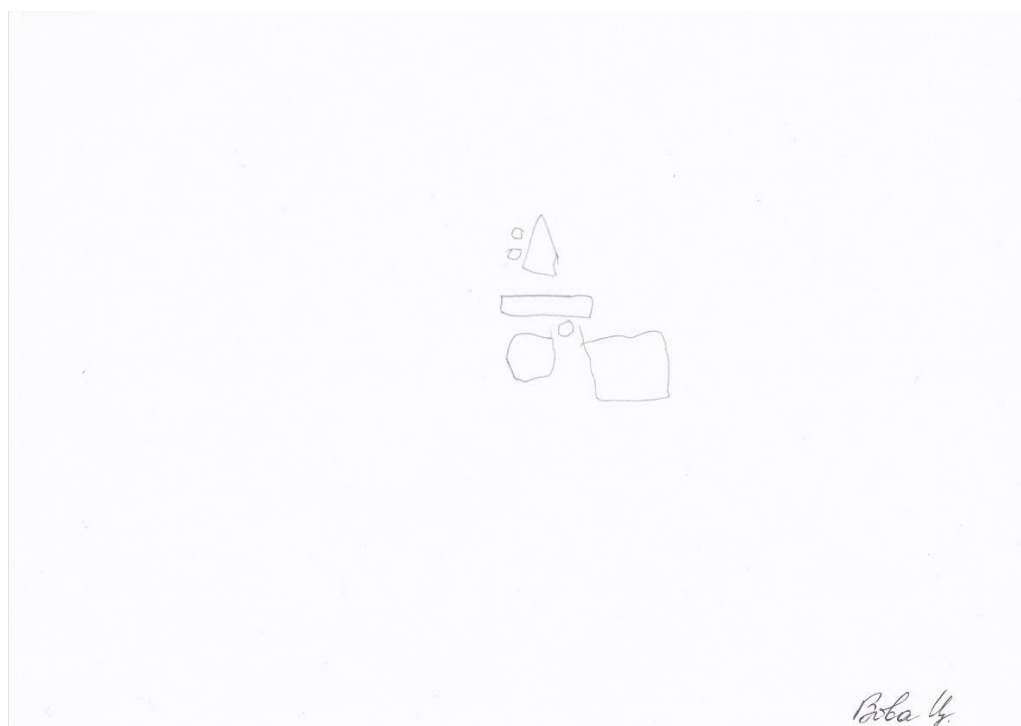


Рис. 4. Вова Ц.

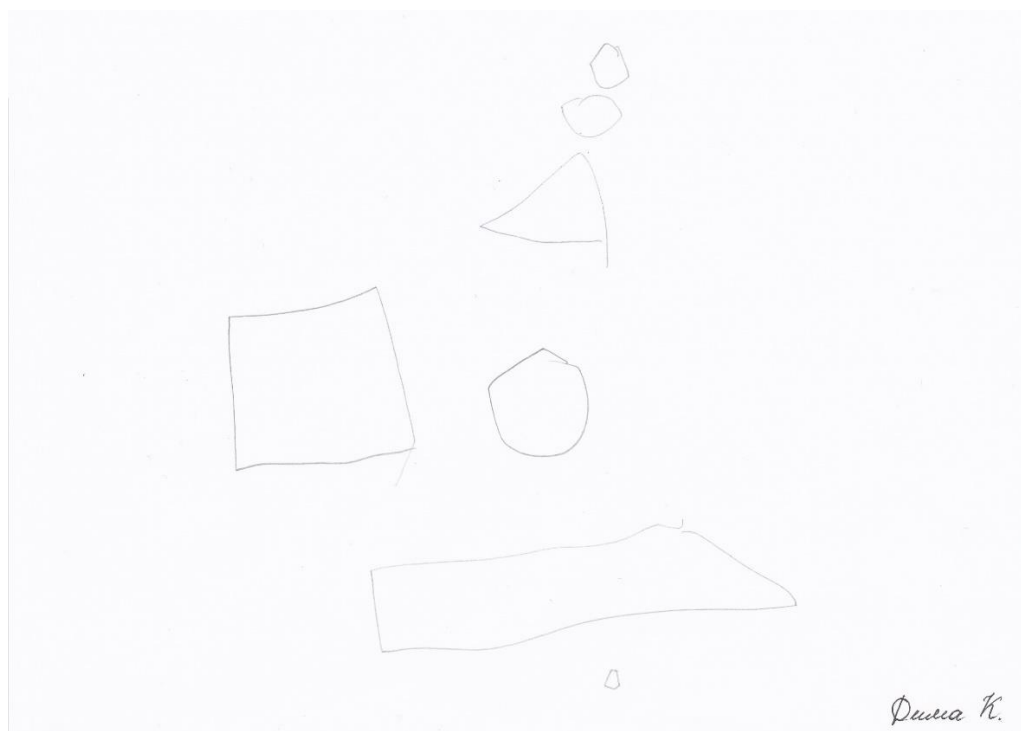


Рис. 5. Дима К.

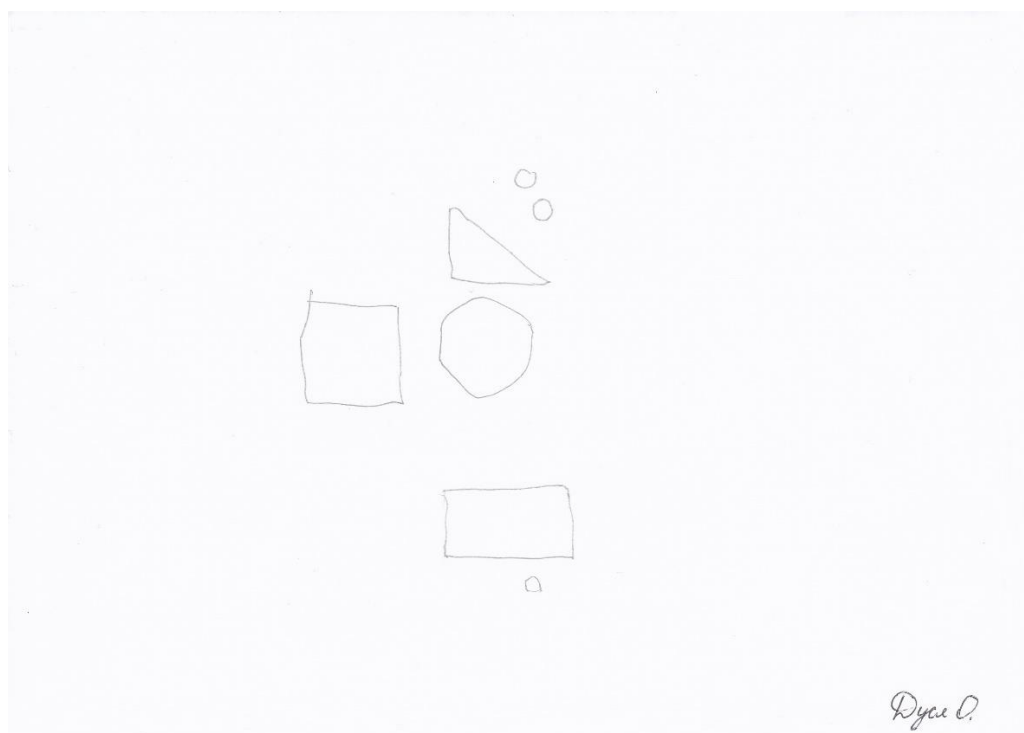


Рис. 6. Дуся О.

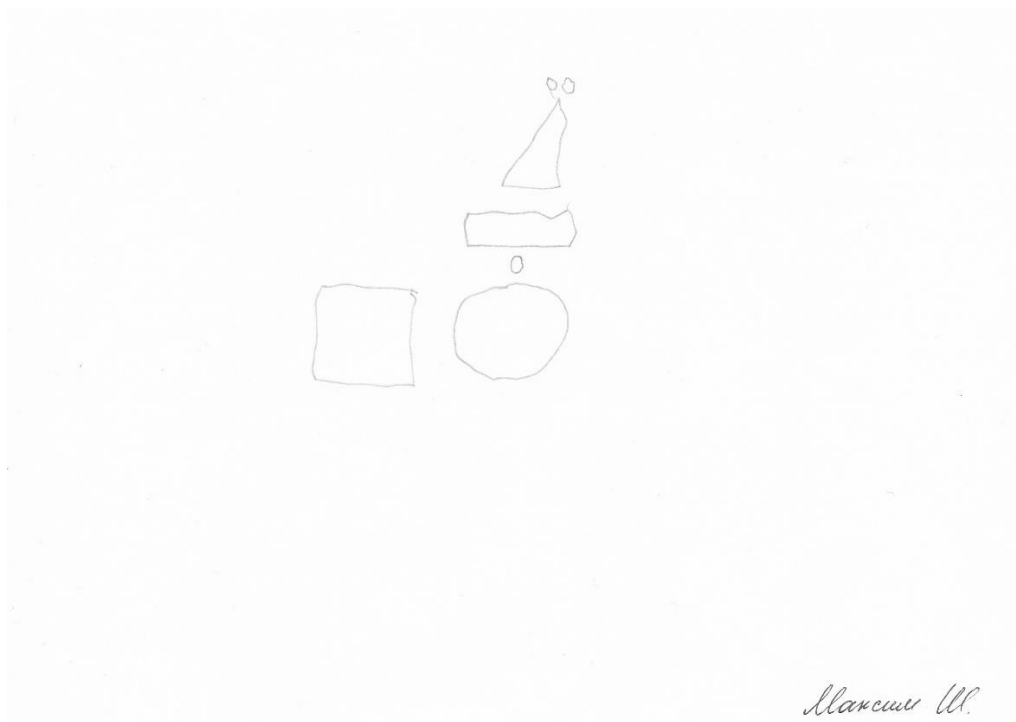


Рис. 7. Максим III.

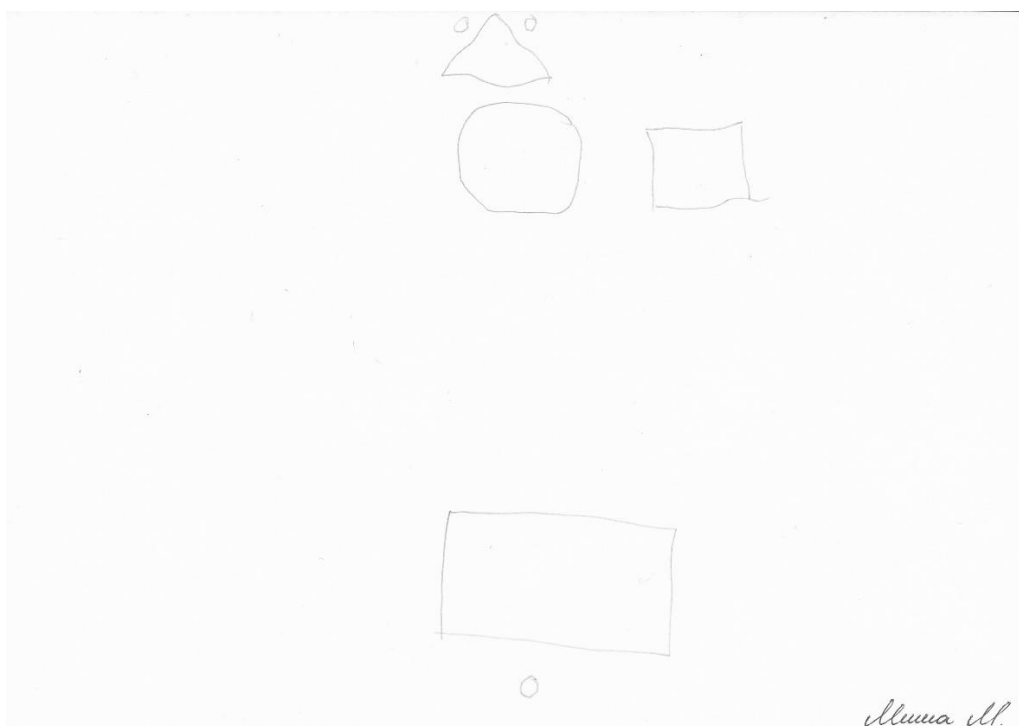


Рис. 8. Миша М.

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Конспекты занятий по развитию пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения в игровой деятельности

Конспект

Непосредственно образовательной деятельности. Развитие пространственной ориентировки «Пираты»

Для детей подготовительной группы с нарушением зрения

Форма – фронтальная

Цель – учить детей ориентироваться с помощью схем пространства.

Задачи:

- создание положительного эмоционального фона и интереса детей к деятельности;
- развитие навыков ориентировки при помощи схемы пространства.

Ход занятия:

Организационный момент

- Здравствуйте, ребята! Я рада видеть вас таких красивых, добрых, с хорошим настроением! Давайте подарим друг другу улыбки, улыбнёмся друг другу и поздороваемся.

Ритуал приветствия «Привет»

Цель – стимул начала занятия, создание положительного эмоционального фона, сплочение группы.

Инструкция: Хлопая по ладошкам ребёнку, педагог приветствует его:

«Привет, Максим!» Ребёнок, хлопая в ответ педагогу по ладошкам: «Привет, Полина Александровна!» И так с каждым ребёнком, по очереди.

Основная часть

Дидактическая игра «Спрячь предмет и нарисуй схему как его найти»

Цель – развитие у детей умения составлять схему пространства и ориентироваться по ней.

Инструкция: «Ребята, сегодня мы с вами превратимся в настоящих пиратов! Йо-хо-хо. Мы спрячем сундук с сокровищами и нарисуем карту, как его найти. Для начала давайте придумаем, что положить в наш сундук (рисунки, поделки детей). Теперь нужно найти подходящее место (шкаф в углу комнаты). Чтобы нарисовать карту сокровищ, нам сначала потребуется обозначить на бумаге расположение всех предметов в комнате (на листе А1 дети рисуют красками план-схему комнаты). Карта почти готова, осталось указать на ней место, где спрятан клад (на карте крестиком помечается место и стрелочками указывается путь, как до него добраться). Молодцы, ребята, замечательная у вас карта получилась. Давайте пригласим ребят из другой группы и предложим им найти наш клад по карте!»

Итог занятия

Ритуал прощания «Встретимся опять».

Цель – создание после занятия атмосферы дружбы, сигнал о завершении деятельности.

Инструкция: Все дети дружно встают в круг, протягивают вперёд левую руку (получается пирамида из ладошек) и говорят слова: «Раз, два, три, четыре, пять – скоро встретимся опять!».

Конспект

Непосредственно образовательной деятельности. Развитие ориентировки в пространстве «»

Для детей подготовительной группы с нарушением зрения

Форма – индивидуальная

Цель – развитие навыков ориентировки в микропространстве.

Задачи:

- создание положительного настроения на занятие;
- развитие зрительного восприятия цветы, формы, величины;
- развитие навыков ориентировки на листе бумаги;
- развитие ориентировки по словесной инструкции.

Ход занятия:

Организационный момент

- Здравствуйте, Максим! Я рада тебя видеть с хорошим настроением!
- Давайте подарим друг другу улыбки и поздороваемся.

Ритуал приветствия «Привет»

Цель – стимул начала занятия, создание положительного эмоционального фона.

Инструкция: Хлопая по ладошкам ребёнку, педагог приветствует его: «Привет, Максим!» Ребёнок, хлопая в ответ педагогу по ладошкам: «Привет, Полина Александровна!».

Основная часть

Дидактическая игра «Украсть космический корабль»

Цель – развитие навыков ориентировки в микропространстве, развитие зрительного восприятия цвета, формы, величины.

Инструкция: Перед ребёнком лежит заготовка космического корабля из бумаги и вырезанные из бумаги геометрические фигуры разных цветов и размеров. Педагог называет ориентиры куда наклеить фигуры: «В центре – большой синий круг, в правом нижнем углу – маленький красный треугольник, под кругом средний жёлтый квадрат и т. д.».

Упражнение «Ракеты»

Цель – развитие навыков ориентировки в микропространстве, развитие зрительного восприятия цвета, формы, величины.

Инструкция: Перед ребёнком лежит заготовка с изображением ракет разного размера и летящих в разных направлениях. Педагог даёт инструкцию раскрасить ракеты, летящие вверх – синим цветом, вниз – зелёным, вправо – жёлтым, влево – красным. Затем обвести в квадрат большие ракеты, а в круг – маленькие. После этого предлагает ребёнку отгадать ракету по описанию: «Эта ракета находится в нижнем левом углу между зелёной и синей ракетой». Затем ракету загадывает сам ребёнок и объясняет её местоположение, а педагог отгадывает.

Итог занятия

Ритуал прощания «Встретимся опять».

Цель – создание после занятия атмосферы дружбы, сигнал о завершении деятельности.

Инструкция: Педагог и ребёнок дают друг другу пять и говорят слова: «Раз, два, три, четыре, пять – скоро встретимся опять!».

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Работы детей по методике «Практическая ориентировка» на контрольном этапе эксперимента

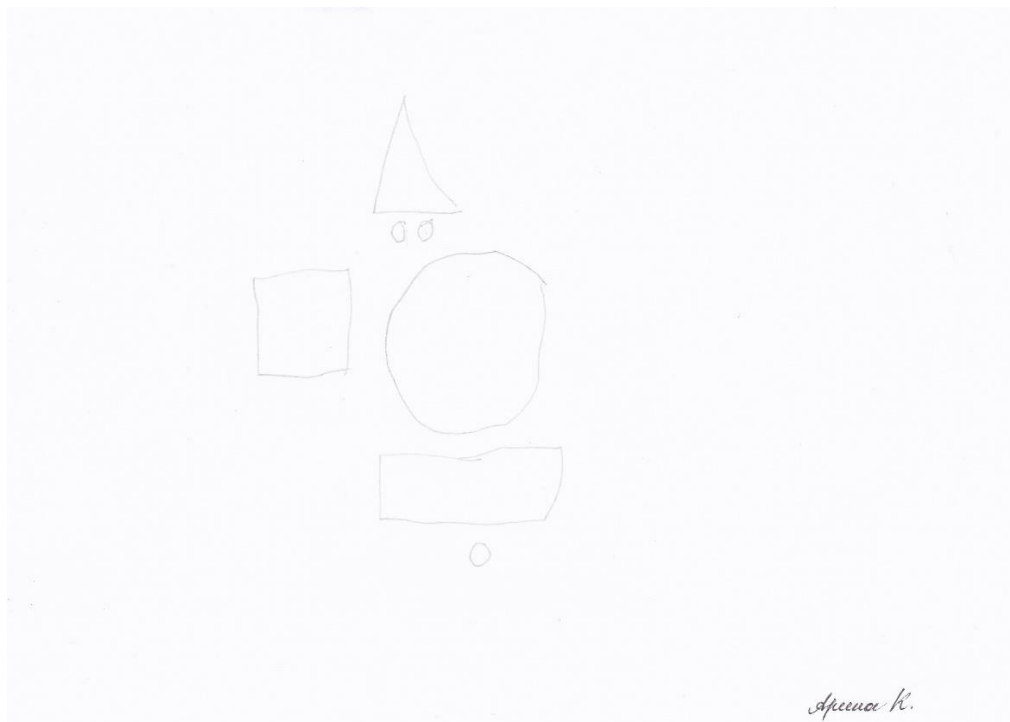


Рис. 1. Арина К.

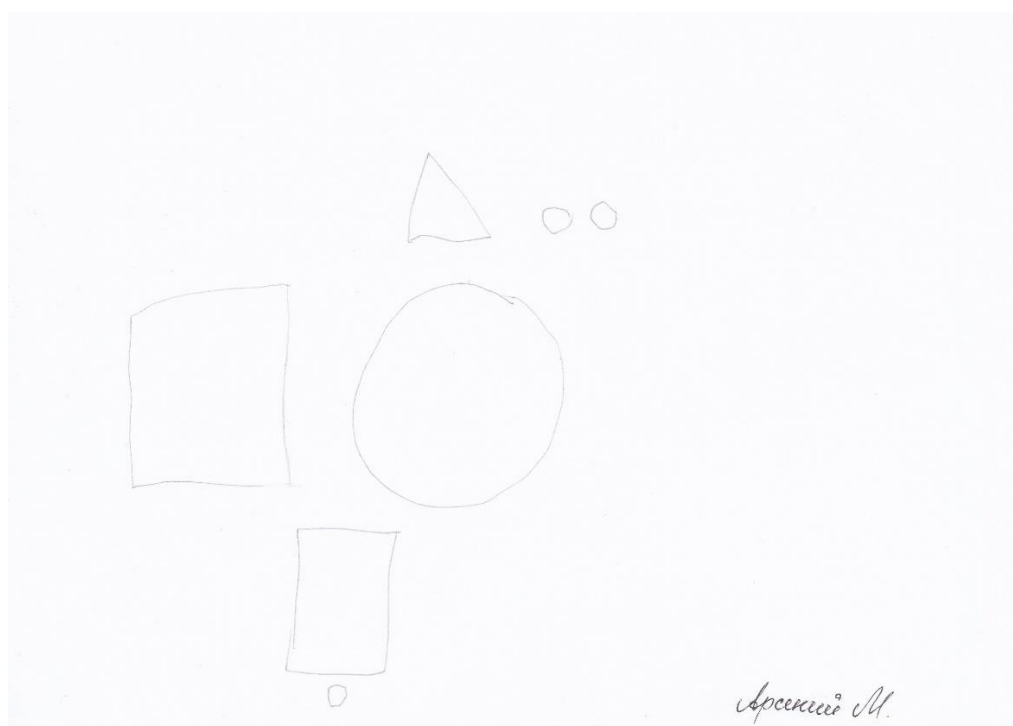


Рис. 2. Арсений М.

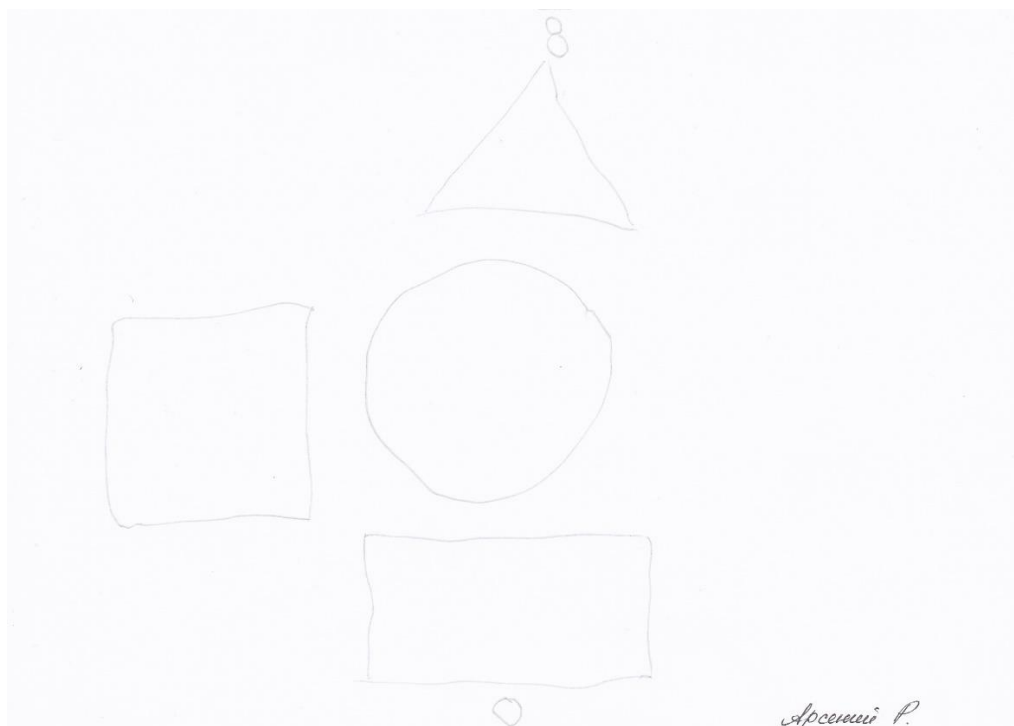


Рис. 3. Арсений Р.

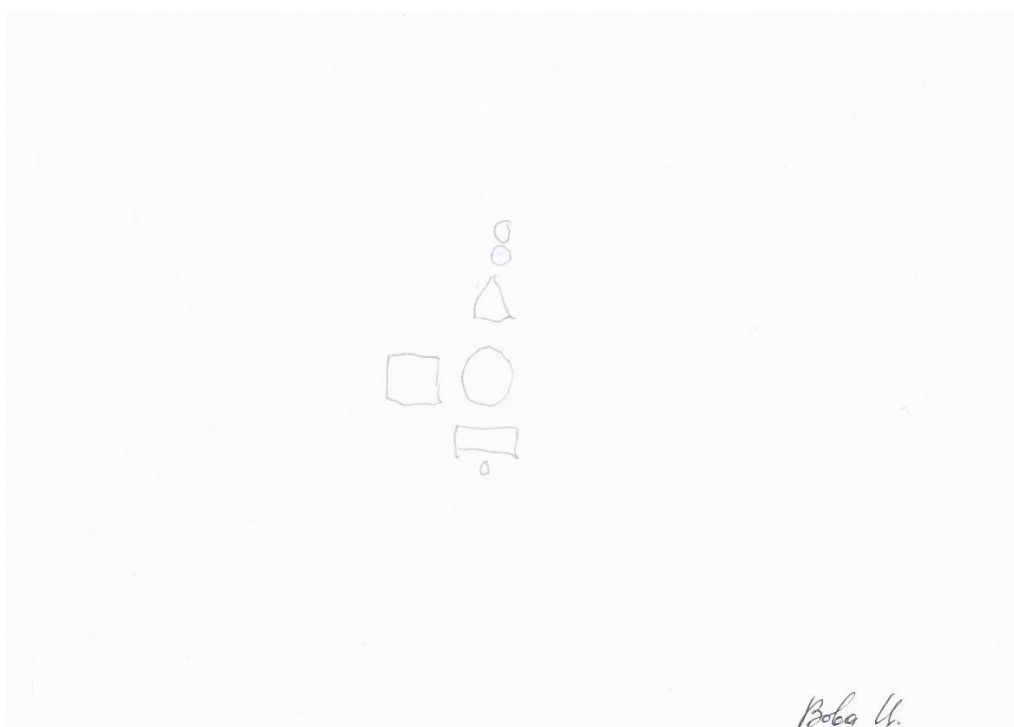


Рис. 4. Вова Ц.

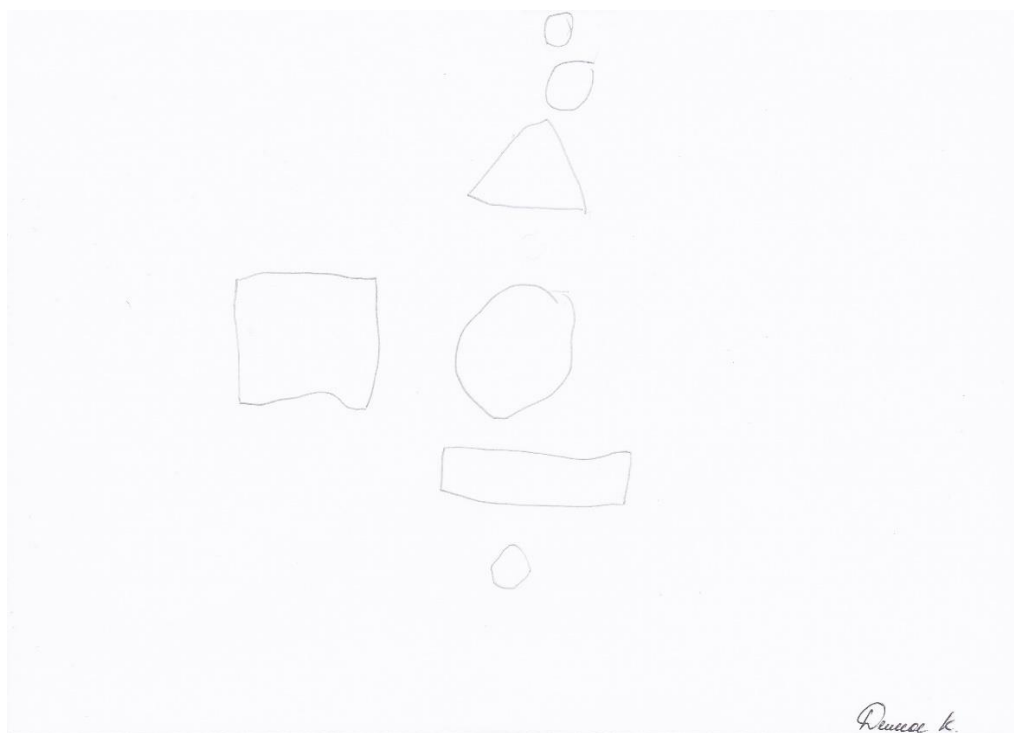


Рис. 5. Дима К.

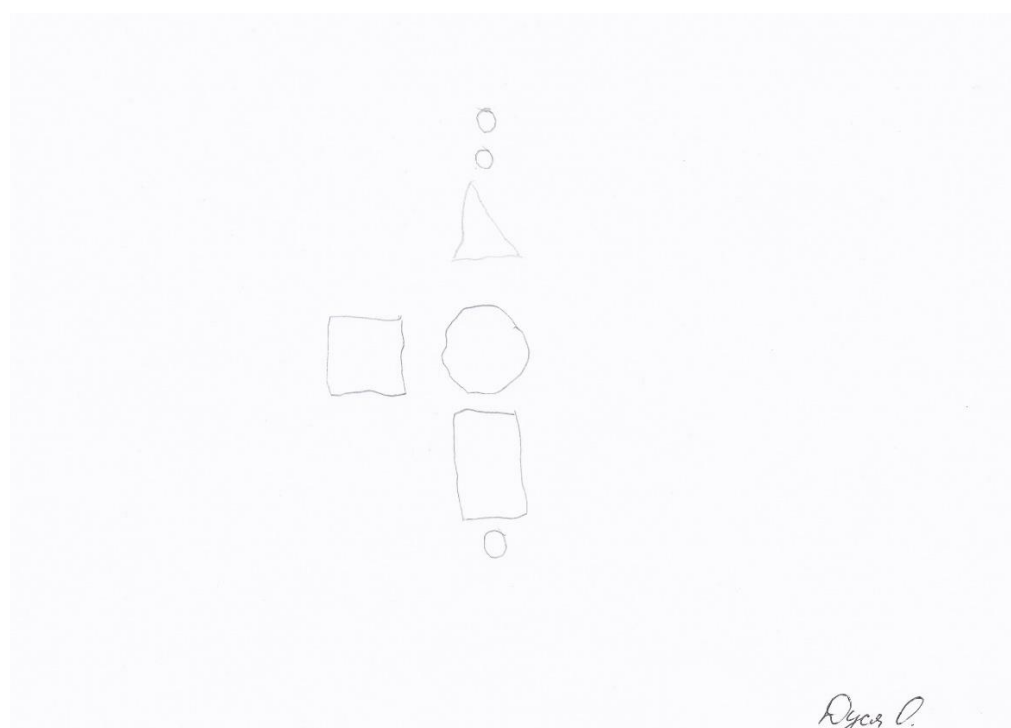


Рис. 6. Дуся О.

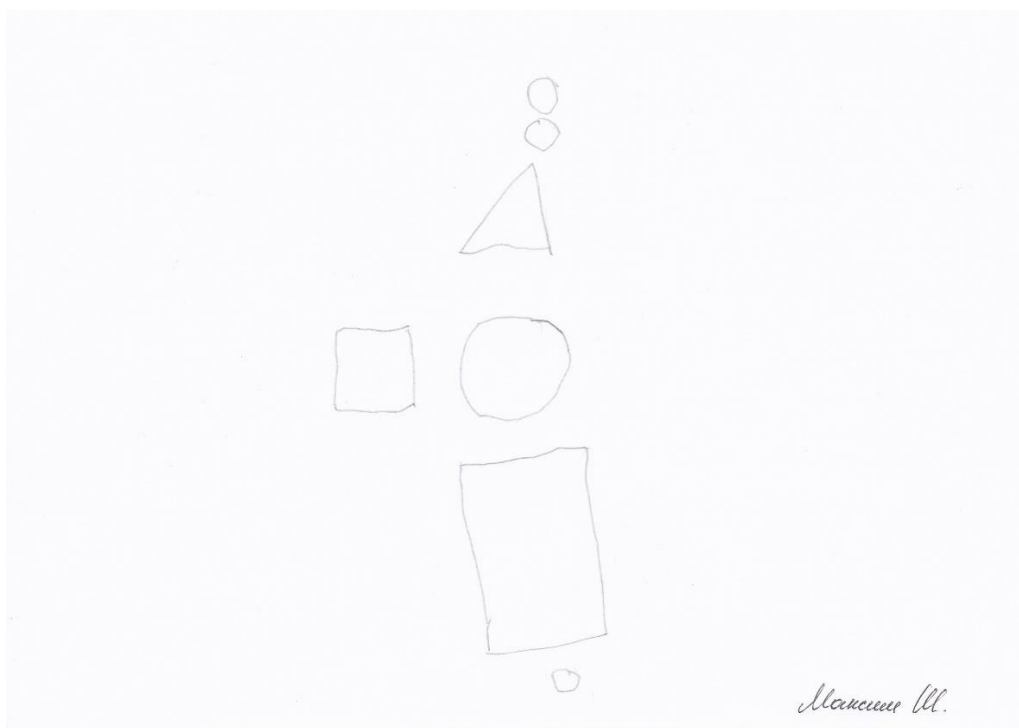


Рис. 7. Максим III.

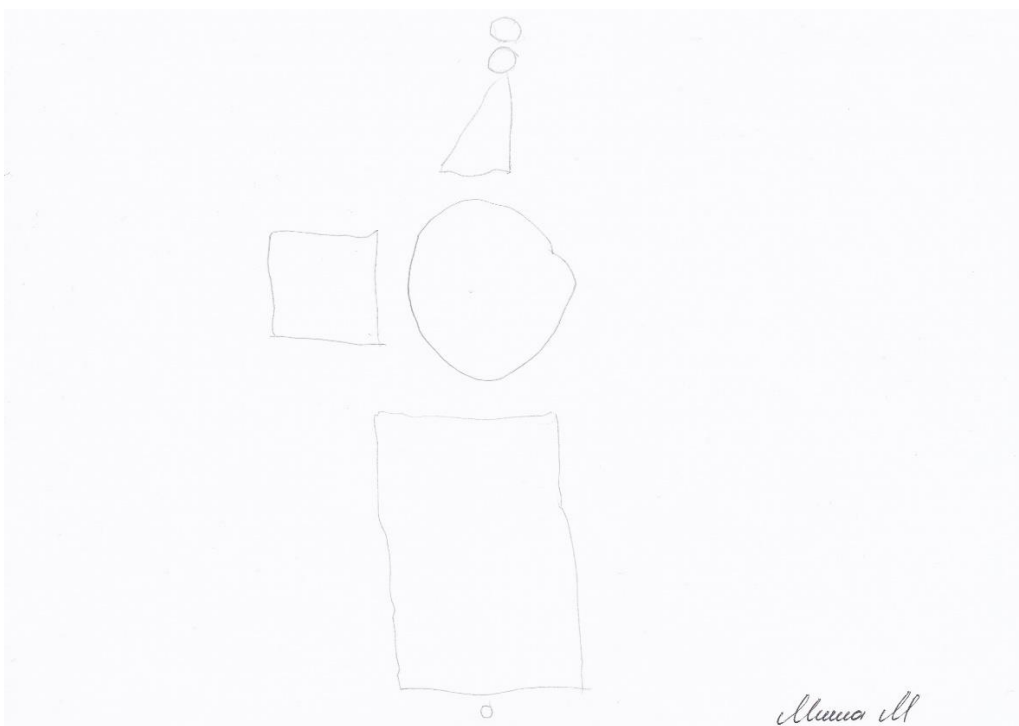


Рис. 8. Миша М.